

## Lukion suomi toisena kielenä –oppikirjojen kieli-ideologian ilmentymiä

Helsingin yliopisto  
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta  
Yleinen ja aikuiskasvatustiede  
Kasvatustieteiden maisteriohjelma  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Kesäkuu 2020  
Satu Mattila

Ohjaaja: Leila Pehkonen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen		Laitos - Institution - Department Yleinen ja aikuiskasvatustiede	
Tekijä - Författare - Author Mattila, Satu			
Työn nimi - Arbetets titel Lukion suomi toisena kielenä –oppikirjojen kieli-ideologian ilmentymiä			
Title Expressions of language ideology in Finnish as a second language textbooks used in general upper secondary education			
Oppiaine - Läroämne - Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Leila Pehkonen		Aika - Datum - Month and year Kesäkuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 66 s.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tutkielma on oppikirjatutkimusta. Tarkoituksena oli tarkastella lukion suomi toisena kielenä – oppikirjoja ja analysoida, millainen kuva oppikirjoista rajatulla aineistosta nousee oletetusta lukijasta. Toisin sanoen oltiin kiinnostuneita siitä, millaisia lukijan paikkoja tekstit tarjoavat. Lisäksi haluttiin selvittää, millaisista kieli-ideologioista nämä oletukset kumpuavat.</p> <p>Oppikirjoista rajattua aineistoa luettiin ensin sisällön analyysin avulla ja sitten diskurssien kautta. Apuna käytettiin sisäislukijan ja kieli-ideologian käsitteitä.</p> <p>Aineistosta nousi esiin se, että oletetun lukijan kielikompetenssi ja kulttuurinen kompetenssi olivat jossain määrin ristiriidassa. Aineistosta oli löydettävissä kolme diskurssia. Vierauden diskurssissa oletetulla lukijalla on jokin oma kulttuuri, johon hän vertaa suomalaista kulttuuria ja jonka hän tuntee ”omaksi”. Tekstistä tuli esiin myös diskurssi, jossa oppijalla oletettiin olevan yksi äidinkieli, joka ei ole suomi. Lisäksi näiden kautta esiin piirtyi diskurssi, kun aineistossa esiteltiin hyvin stereotyyppistä Suomea, joka ei ole monikulttuurinen. Havaittiin, että aineistossa oletetulle lukijalle tarjottiin paikka ulkopuolisena kielenoppijana, jolla on yksi kieli ja jolle suomalainen kulttuuri ei ole aivan tuttu vaan sitä täytyy hänelle esitellä. Aineistosta löydetty diskurssit voitiin palauttaa yksikielisyyden kieli-ideologiaan.</p> <p>Lukion opetussuunnitelmassa painottuu monikielisyyden käyttö resurssina ja identiteetin välineenä, ja onkin erikoista, että aineistossa monikielisyttä ei tuotu opetussuunnitelman mukaisesti esille. Analyysin perusteella voi myös kysyä, tunnustetaanko monikielisen oppijan kielellisiä resursseja koulussa. Toisaalta opettaja ja opiskelija itse voi käsitellä oppikirjaa monella tavoilla ja lukija voi myös kieltäytyä hänelle tarjotuista lukijan paikoista.</p>			
Avainsanat - Nyckelord suomi toisena kielenä, monikielisyys, oppikirja, lukio, kieli-ideologia, oletettu lukija			
Keywords Finnish as a second language, multilingualism, textbook, general upper secondary education, implied reader, language ideology			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, käyttäytymistieteet			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		Laitos - Institution - Department General and Adult Education	
Tekijä - Författare - Author Mattila, Satu			
Työn nimi - Arbetets titel Lukion suomi toisena kielenä –oppikirjojen kieli-ideologian ilmentymiä			
Title Expressions of language ideology in Finnish as a second language textbooks used in upper secondary education			
Oppiaine - Läroämne - Subject General and adult education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Leila Pehkonen		Aika - Datum - Month and year June 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 66 pp.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The purpose of this study was to examine textbooks used in Finnish as a second language education of general upper secondary education. The aim was to explore the assumptions the data found in textbooks had of the implied reader and what kind reader positions are built in the text. Also, the aim was to explore the language ideologies that these assumptions are linked to.</p> <p>The comprised data was first read using content analysis and then through the lens of discourses. The concepts of implied reader and language ideology were used to enhance the analysis.</p> <p>It was found that the language competence required in the text was somewhat contradictory to the cultural competence of the implied reader. Three discourses were to be found in the data. The discourse of foreignness meant that the implied reader had their own culture to which they could compare Finnish culture and that they feel is their "own". The discourse of one's own language means that the implied reader had one specific language that was "theirs" and that was easily identified. In addition, there was a discourse of stereotypical Finland when Finnish culture and customs were showcased to the implied reader. The stereotypical Finland found in the data was decisively monocultural. The reader position offered to the implied reader was that of a foreign language learner who possesses one, strong language and to whom Finnish culture is not familiar but needs to be showcased. All the discourses to be found in the data could be reduced to monolingual language ideology.</p> <p>The core curriculum of Finnish general upper secondary education emphasizes the use of multilingualism as a resource and as an identity strategy. Therefore, it is peculiar that in this data collected from textbooks, multilingualism was not treated according to the core curriculum. One can also ask if the linguistic resources of multilingualism are fully recognized at school context. On the other hand, both teacher and students can treat school texts in various fashions. The actual reader of the data can also refuse the reader positions offered in the analyzed texts.</p>			
Avainsanat - Nyckelord suomi toisena kielenä, monikielisyys, oppikirja, lukio, kieli-ideologia, oletettu lukija			
Keywords Finnish as a second language, multilingualism, textbook, general upper secondary education, implied reader, language ideology			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

# Sisällys

<b>1. JOHDANTO</b>	<b>1</b>
<b>2. SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPETUKSESTA LUKIOSSA</b>	<b>4</b>
2.1. Kuka opiskelee suomea toisena kielenä?	4
2.2. Suomi toisena kielenä -opetuksen tavoitteet lukiossa	8
<b>3. OPPIKIRJA OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ</b>	<b>11</b>
3.1. Oppikirja kouluopetuksessa	11
3.2 Oppikirja vaikuttavana tekstinä	14
3.2 S2-oppimateriaalit lukiossa	18
<b>4. TUTKIELMANI KIELIKÄSITYS</b>	<b>21</b>
4.1. Diskurssin käsitteestä	22
4.2. Oletetun lukijan käsitteestä	24
4.3. Kieli-ideologian käsitteestä	28
<b>5. AINEISTON HANKINTA JA ANALYYSI</b>	<b>30</b>
5.1. Aineisto, aineiston rajaaminen ja valmisteleminen	31
5.2 Aineiston lähestyminen diskurssien kautta	34
<b>6. TULOKSET</b>	<b>36</b>
6.1. Oletetun lukijan kielikompetenssi	37
6.2. Oletetun lukijan suhde suomalaiseen kulttuuriin: vierauden diskurssi	40
6.3. Aineistosta piirtyvä kuva Suomesta: stereotyyppisen Suomen diskurssi	44
6.4. Oletetun lukijan oma kieli: oman kielen diskurssi	46
6.5. Aineiston kieli-ideologiasta	50
<b>7. POHDINTAA</b>	<b>53</b>
<b>LÄHTEET</b>	<b>57</b>



# 1. Johdanto

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus eli lyhyesti S2 on vanha oppiaine Suomessa: sitä on opetettu kouluissa varhaiskasvatuksesta yliopistoihin jo vuosikausia – Helsingin yliopistossa vuodesta 1952 (Hämäläinen 1982, 147). Aineen opiskelijamäärät pysyivät pitkään melko pieninä, mutta viime vuosikymmeninä oppiainetta opiskelevien määrä on ollut kasvussa ja aivan viime vuosina määrä on noussut huomattavasti. Voisi sanoa, että vieraskielisten opiskelijoiden määrän kasvu on ollut yksi 2000-luvun merkittävimmistä muutoksista suomalaisessa koulussa (Hakulinen ym. 2009, 85). Uusien vieraskielisten lukio-opiskelijoiden määrä on kasvanut vuodesta 2010 vuoteen 2015 34 prosenttia (Kumpulainen 2017, 38), ja Opetusministeriö on asettanut tavoitteeksi maahanmuuttajataustaisten lukiolaisten osuuden kasvattamisen (Kuusela ym. 2008, 26). Ylioppilastutkintoa suorittavien S2-oppimäärän kokeessa vieraskielisten määrän nousu näkyy selvästi: vuoden 2020 keväällä S2-ylioppilaskoetta suorittamaan ilmoittautui hieman yli 1300 kokeilasta, kun vuonna 2002 S2-ylioppilaskokeessa kokeilaita oli hieman yli 300 (YTL, tilastot).

Tällä hetkellä ainoa pakollinen ylioppilaskirjoituksissa suoritettava oppiaine on äidinkieli ja kirjallisuus, jonka yksi oppimäärästä suomi toisena kielenä on. Ylioppilaskirjoituksissa menestyminen on entistä tärkeämpää korkea-asteelle pyrittäessä. Kauaskantoisesta valinnasta on siis kyse, kun opiskelija valitsee, minkä äidinkielen oppimäärästä hän opiskelee. Valintaan saattaa liittyä niin opiskelijoiden, vanhempien kuin opettajienkin toiveita, ennakkoluuloja ja asenteita. Oppiaineen ympärillä ja sisällä käydään paljon keskustelua erityisesti lukiokontekstissa ja S2-ylioppilaskokeeseen on tehty muutoksia viime vuosina. Koska juuri suomen kieli korostuu kaikissa ylioppilaskokeessa suoritettavissa aineissa, Opetushallitus selvitti, voisiko koko ylioppilaskokeen suorittaa englanniksi (OPH:n selvitys 2018). Ehdotus torpattiin eduskunnan sivistysvaliokunnassa, mutta tämän jälkeen ylioppilastutkinnon määräyksiä muutettiin niin, että opiskelijalla on oltava suoritettuna kaikki S2-oppiaineen kurssit, jotta hän pääsee osallistumaan ylioppilastutkinnon S2-kokeeseen (Lukiolaki 672/2005, 4 §). Tämä järjestely poikkeaa muista aineista ja heijastelee suomalaista ongelmatiikkaa äidinkielen ja monikielisyyteen

suhtautumisessa: Suomessa äidinkieli on ilmoitusasia. Lisäksi Suomen väestörekisterissä äidinkieliä voi olla ilmoitettuna vain yksi. Suomalainen tapa tilastoida äidinkieli tuo erityispiirteitä koulussa suoritettavan äidinkielen oppimäärän valintaan. Suhtautuminen suomi toisena kielenä –oppiaineeseen on ratkaisevaa, kun puhutaan maahanmuuttajien koulutuspoluista ja opintojen mahdollistamisesta vieraskielisille: suomen kielen opetus vieraskielisille lukiossa ei ainoastaan anna mahdollisuuksia jatkaa opintoja korkeakouluun vaan antaa myös mahdollisuuden osallistua yhteiskuntaan yhdellä suomen virallisista kielistä.

Kasvatustieteelle tyypillisesti pro gradu -työni idea lähti arkihavainnosta, jota halusin tarkastella lähemmin ja pohtia abstraktilla tasolla. Kun pyydän opiskelijoita pohtimaan osaamistaan kieliä, luokkahuonekeskusteluista käy hyvin selväksi, että kielitaito, omaksi koettu kieli ja virallisesti ilmoitettu äidinkieli ovat vaikeampia määritellä kuin Väestörekisterikeskuksen lomake antaa ymmärtää. Tutkielmassani on kasvatustieteelle ominaislaatuista myös se, että haluan tehdä näkyväksi jotain, mikä arkihavaintona on vaikea havaita tai sanallistaa. Tarkastelen työssäni lukion suomi toisena kielenä –oppiaineen oppikirjoja ja niiden oletuksia kirjojen käyttäjistä. Analysoin oppikirjasta rajattua aineistoa ja tarkoitukseni on ottaa selvää, minkälainen kuva piirtyy tekstien oletetusta lukijasta ja minkälaisia lukijan paikkoja tekstit käyttäjälleen tarjoavat. Lopulta haluan selvittää, millaisiin kieli-ideologioihin oletukset ja lukijan paikat perustuvat.

Kouluopetuksessa oppikirjan käyttäminen on sekä opettajille että oppijoille jotakuinkin itsestäänselvyys. Formaalisissa opetuksessa oppikirja on yleisimmin käytetty opettamisen apuväline ja yksi tärkeimmistä resursseista oppilaiden ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa (Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 436; Ruuska 2015, Hiidenmaa ym. 2017). Näinä digitaalisina aikoina oppikirja on edelleen opetustilanteissa opettajan puheen lisäksi usein ainut käsillä olevaan aiheeseen liittyvä materiaali, johon kaikilla oppilailla on melko tasavertainen pääsy. Oppikirjat ovat edelleen merkittävä osa kouluopetusta. Uuden opetussuunnitelman mukaiseen lukion S2-opetukseen on saatavilla ainoastaan Finn Lecturan kustantamat, Nina Elorannan ja Heidi Lehtosaaren tekemät oppikirjat *Kipinä 1–2*, *Kipinä 3–4* ja *Kipinä 5–6*, joita työssäni tarkastelen.

Oppikirjoja on tutkittu Suomessa melko paljon (ks. esim. Heinonen 2005; Karvonen 1995; Laajasalo 2001, Mikkilä & Olkinuora 1995, Mikkilä-Erdmann ym. 1999; Tainio &

Winkler 2014), vaikka Hiidenmaan mukaan (2015) oppikirjatutkimus ei ole ollut kovin systemaattista. Tutkimusten kiinnostuksen kohteena ovat useimmiten olleet esimerkiksi opetussuunnitelman ja oppikirjan sisältöjen keskinäinen suhde tai se, miten oppikirjojen esitystapa heijastelee eri oppimiskäsityksiä. On myös tutkittu oppikirjojen kieltä, esimerkiksi tekstin rakennetta (Hohti & Lehto 2001) ja sitä, miten oppikirja aktivoi oppijaa (Ahtineva 2000). Myös oppikirjan vaikutusta oppimistuloksiin on tutkittu jonkin verran (Joutsenlahti 2006; Törnroos 2004, Rusama 2001). Sen sijaan oppikirjojen varsinaista sisältöä on tutkittu verrattain vähän (ks. kuitenkin Pia Mikanderin väitöskirja (2018) historian oppikirjojen maailmankuvasta ja Liisa Tainion selvitys oppikirjojen sukupuolijäsennyksestä (Tainio ja Teräs 2011)). Suomi toisena kielenä -oppikirjoja ei juuri ole tutkimuksissa tarkasteltu, tosin viime aikoina S2-oppikirjoista on tehty jonkin verran väitöstutkimuksia: esimerkiksi Vehkanen (2015) on väitellyt S2-oppimateriaalien historiasta ja Tanner (2012) aikuisille suunnattujen S2-oppikirjojen tavoista esittää dialogeja. Lukion S2-oppikirjoja ei ole vielä juuri tutkittu.

Teen työtä monikielisessä ympäristössä, jossa puhutaan kymmeniä kieliä ja huomaan päivittäin, että Suomi on edelleen monikielinen maa, kuten se on aina ollut. Maailmanlaajuisesti monikielisyys on enemmän normi kuin poikkeus: monien kielten käyttö yhteisössä on yleisempää kuin vain yhden kielen käyttö (Dufva & Pietikäinen 2009, 2). Tutkimuskysymykseni nousevat henkilökohtaisesta tutkimusintressistä: S2-opettajana en vain opeta suomen kieltä vaan teen työtä sen puolesta, että suomen kieli ei kuuluisi pelkästään äidinkielenään suomea puhuville vaan yhtäläinen oikeus suomen kielen käyttöön, kehittämiseen, ylläpitämiseen, puolustamiseen ja rakastamiseen voi syntyä myös myöhemmin elämässään kielen oppineille tai suomea toisena kielenään puhuville.



## 2. Suomi toisena kielenä -opetuksesta lukiossa

Jotta pääsen analysoimaan S2-oppiaineen lukion oppikirjoja, luon lyhyen katsauksen siihen, mitä S2-opetus on lukiossa ja siihen, kuka oppimäärän voi suorittaa. Kielen oppimisesta puhuttaessa käytetään yleisesti termiä toinen kieli (L2, suomessa suomenkielestä toisena kielenä S2). Toisella kielellä tarkoitetaan oppijan ympäristön kieltä, jota oppija jo jonkin verran hallitsee mutta joka ei ole hänen äidinkieltensä. Vieras kieli puolestaan viittaa yleensä koulussa tai muualla – yleensä formaalisti – opittuun kieleen, jota ei välttämättä käytetä päivittäin ja jota usein opiskellaan omalla äidinkielellä. Usein erona nähdään olevan myös se, omaksutaanko kieltä (*to acquire*) vai opitaanko sitä (*to learn*): kielenoppimisen tutkimisessa ajatellaan yleisesti, että toista kieltä omaksutaan (joko oppimisen lisäksi tai pelkästään), kun taas vieras kieli on opittu kieli. (ks. esim. McWhinney 1987.) Opiskelukieli ja kohdekieli ovat toista kieltä opittaessa usein samoja: suomea toisena kielenä opiskellaan suomeksi. Suomi toisena -aineen opetuskieli on usein suomi myös siksi, että opetusryhmissä on monia erikielisiä ihmisiä, jolloin suomi on käytännössä ainoa yhteinen kieli.

### 2.1. Kuka opiskelee suomea toisena kielenä?

Peruskoulussa ja lukiossa suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) on yksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärästä, joita on yhteensä kaksitoista. Muita vastaavia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimääriä ovat esimerkiksi suomi, ruotsi, saame, viittomakieli ja romani äidinkielenä ja kirjallisuus. S2-oppiaineen opiskelijalla äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi, saame tai viittomakieli tai hänellä ei suomen kielen taito ole voinut kehittyä äidinkielen tasoiseksi esimerkiksi ulkomailla asumisen vuoksi. (OPH 2016, 3; LOPS 2015, 24). Suomi toisena kielenä -opetuksella on omat tavoitteensa, opetussisältönsä ja

arviointikriteerinsä, joita opetuksessa tulee noudattaa. Kyseessä ei ole tuki- tai erityisopetus (OPH 2016).

Määräävänä kriteerinä oppimäärää valittaessa on oppijan äidinkieli. Oppijan äidinkieli tarkistetaan väestötietojärjestelmästä, jonne joko täysi-ikäinen henkilö itse tai alaikäisen huoltaja ilmoittaa äidinkielen. Kyseessä on ilmoitusasia, jonka voi hoitaa verkossa eikä ilmoitusta kontrolloida millään tavalla. Lisäksi Suomen väestörekisterissä äidinkieliä voi olla ilmoitettuna vain yksi. Äidinkieli, kaksikielisyys ja monikielisyys kiertyvät kuitenkin monen kysymyksen ympärille ja ovat vaikeampia määritellä kuin Väestörekisterikeskuksen lomake antaa ymmärtää.

Onko äidinkieli ensiksi opittu kieli vai se, jota puhuja osaa parhaiten? Entä jos henkilö puhuu toisessa ympäristössä vahvasti yhtä kieltä, mutta toisessa ympäristössä ei pystykään ilmaisemaan itseään samalla tasolla? Äidinkielen sanavarastossa tai ilmaisuissa voi olla aukkoja tai äidinkielellä ei osata ilmaista kaikkia asioita. Joskus voi käydä niin, että äidinkieltä käytetään vain tietyissä tilanteissa, esimerkiksi yhden perheenjäsenen kanssa tai pienen yhteisön kesken. (Nuolijärvi 1991, 28; Lehtonen 2008, 114). Äidinkieli ja kielitaito ovat myös monin tavoin kytköksissä identiteettiin: henkilö voi esimerkiksi identifioitua ryhmään, jonka kieltä ei osaa lainkaan, ja toisaalta voi olla vaikeuksia tulla identifioituksi kielenpuhujaksi, vaikka hallitsisi kielen kuinka sujuvasti (Dufva & Pietikäinen, 2009). Tyypillistä on, että äidinkieli on kieli, jolla on helpointa ilmaista tunteitaan. Vaikka kielitaidon taso eri kielissä muuttuisikin tai vaikka jokin kieli nousisi vahvemaksi äidinkielen ohi, kyky ilmaista tunteitaan äidinkielellä pysyy usein muuttumattomana (Skutnabb-Kangas 1988, 49).

Kaksikielisyyden tutkimuksessa määrittelyn vaikeus on näkynyt terminologiassa. Äidinkielen rinnalle otettiin 1980-luvulla termi kotikieli, jolla tarkoitettiin sitä kieltä, jota puhutaan kotona. Kotikieliä saattoi olla monta. Termistä luovuttiin, koska sen katsottiin vähättelevän äidinkieltä ja johtavan ajattelemaan, että äidinkieltä käytettäisiin vain kotona. (Latomaa 2007, 36–37.) Viime aikoina on alettu puhua ensikielestä, jota pidetään neutraalimpana ilmaisuna muun muassa siitä syystä, että käsite on kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa laajemmin käytössä. Toisaalta termiä on myös kritisoitu, koska se korostaa turhaan kielten oppimisjärjestystä (ks. Halonen 2010). Nykyisin puhutaankin usein kaksikielisyydestä ja vältetään puhumasta äidinkielestä ja toisesta kielestä,

erityisesti jos kielet on opittu samaan aikaan (esim. De Houwer 1998). Toisaalta kaksikielisyys voidaan määritellä monilla eri tavoilla: yksi näkemys on, että ei pitäisi vertailla kielten osaamisen tasoa vaan pitäisi puhua riittävästä, toiminnallisesta kielitaidosta kahdessa eri kielessä (De Houwer 2009, Dufva & Pietikäinen 2009). Toisen näkemyksen mukaan kaksikielisyys on kompleksinen ja jatkuva prosessi, joka vaihtelee henkilön ominaisuuksien ja toisaalta hänen tilanteensa mukaan (Grosjean 1997).

Kaksikielisyyden rinnalle on nostettu monikielisyyden käsite, jota aiemmin on käytetty usein negatiivisessa mielessä. Monikielisyys on nähty esimerkiksi yksilön ongelmana tai yhteiskunnallisena haasteena, joka on pitänyt ratkaista, jotta mahdollisesti kansakuntaa hajauttava ongelma saattaisiin korjattua. Nykyisin monikielisyys nähdään useimmiten yksilön sosiaalisena pääomana ja yhteisön voimavarana. (Dufva & Pietikäinen 2009.) Myös koulukontekstissa on alettu kantaa huolta oppijan omasta äidinkielestä ja on alettu nähdä äidinkielen merkitys oppimisen kannalta, kun aiemmin keskityttiin yhteisön valtakielen oppimiseen (Nissilä ym. 2009). Toisaalta myös monikielisyyden käsitettä on kritisoitu: kritiikin kohde on ollut erityisesti se, että monikielisyyttä on pyritty määrittelemään yksikielisyyden ideaalin kautta ja monikielisyys on nähty yksikielisyyden vastapoolina (Caruana & Lasagabaster 2011). Erottelu yksi-, kaksi- tai monikielisiin ei ole kovin tarkoituksenmukaista, koska tyypillisesti kaikilla kielenpuhujilla on käytössään useita erilaisia kielten resursseja, joita käytetään vaihdellen eri konteksteissa: yhdellä puhujalla on hallussaan puhekielen sanastoa, murteellisia sanoja, omaan työhönsä liittyvää erikoissanastoa ja monenlaisia muita vaihtuvia kieliä, joiden välillä puhuja luontevasti vaihtelee omaa puhettaan (Baquedano-Lopéz & Kattan 2007).

Nykyisin Suomessa henkilöt, joilla väestörekisteriin on merkitty äidinkieleksi jokin muu äidinkieli kuin suomi, ruotsi tai saame, ovat useimmiten maahanmuuttajia, pakolaisia, turvapaikanhakijoita tai paluumuuttajia. He saattavat myös olla sellaisia henkilöitä, joiden molemmat tai toinen vanhempi on maahanmuuttaja, pakolainen, turvapaikanhakija tai ulkomaalainen (Tilastokeskus 2015). Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiainetta on suoritettu ylioppilaskirjoituksissa ensimmäisen kerran vuonna 1996 ja alkuaikojen yksittäisistä osallistujamääristä S2-ylioppilaskokeiden suorittajien määrä on kasvanut vuosittain. Vuoden 2020 keväällä S2-ylioppilaskoetta suorittamaan ilmoittautui 1356 kokeilasta (YTL, tilastot). S2-oppiainetta opiskelevien määrän tilastointia vaikeuttaa se, että S2-opetuksessa on koulutuksen järjestäjälle jätetty päätösvalta siitä, miten opetus

järjestetään (LOPS 2015, 24). Osallistujamäärästä ja muista opetusjärjestelyistä johtuen S2-opetus on joskus järjestetty eriytettynä äidinkielen opetuksen yhteyteen tai S2-opetusta annetaan eriytettynä esimerkiksi tunti viikossa (Aalto & Latomaa 2009).

Tällä hetkellä vieraskieliset lukiolaiset ovat aliedustettuina lukio-opiskelijoissa ja Opetushallitus on asettanut tavoitteeksi vieraskielisten lukiolaisten määrän kasvun (OPH 2008, 4). Suomessa toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle eivät jää vain maahanmuuttajat ja pakolaiset vaan myös ns. toisen polven maahanmuuttajat, jotka ovat saaneet saman koulutuksen kuin muu väestö. (Forsander 2013, Hyvärinen & Erola 2011, 645.) Toisen polven maahanmuuttajiin kuuluvat nuoret ovat yliedustettuina opintomenestyksen molemmissa ääripäissä (Kilpi-Jakonen 2012). Voidaankin pohtia, miksi mahdollisuuksien tasa-arvo ei kaikkien osalta Suomessa toteudu. Tiedostan, että käsitteeseen toisen polven maahanmuuttajat liittyy ongelmia, jo siksi, että ryhmään kuuluvat eivät tietenkään ole maahanmuuttajia. Toisaalta Haikkola toteaa väitöksessään (2012, 8, 22), ettei kategoria maahanmuuttaja viittaa ensisijaisesti muuttamiseen, vaan siihen vierauden tunteeseen, joka on läsnä toisessakin sukupolvessa. Haikkolan mukaan toisen polven maahanmuuttaja ei vapaasti määritellä omia identiteettejään, vaan identiteetit ovat riippuvaisia asuinpaikan erilaisista luokittelujärjestelmistä ja sosiaalisista tavoista määritellä ryhmään kuulumista (emt. 2012, 84–85).

Äidinkielen, kaksikielisyyden ja monikielisyyden määrittelyn vaikeudessa onkin ollut osittain kyse siitä, että kieli on oleellinen osa kielenkäyttäjän identiteettiä mutta kieli on myös olennainen määrittelytekijä ryhmään kuulumisessa tai poissulkemisessa. Kieli on määritellyt kielenkäyttäjän aseman yhteisössä. Kieli on toiminut merkinä siitä, mihin yhteisöön kielenkäyttäjä kuuluu tai siitä, missä puhujan ”juuret” ovat. Yksikielisyys on usein ollut oletettua, vaikka tosiasiassa ympäristö olisikin ollut monikielinen ja vaikka ympäristössä aina olisi ollut kaksi- ja monikielisiä puhujia. Kieliympäristön muuttuessa ympäristön ja puhujan oma suhde kielitaitoon ja identiteettiin voivat tulla kyseenalaistetuiksi. (Dufva & Pietikäinen 2009.)

## 2.2. Suomi toisena kielenä -opetuksen tavoitteet lukiossa

S2-oppijat ovat heterogeeninen joukko kaksi- tai monikielisiä, Suomessa koko elämänsä asuneita tai muualta muuttaneita, eri ympäristöissä eri kieliä puhuvia monenlaisia kielenkäyttäjiä, joiden suomen kielen tasokin voi olla vaihteleva. Lukio-opintoihin pyrittäessä ei yleensä testata hakijan suomen kielen taitoa. Opetushallituksen esitteen mukaan suomenkielistä lukiokoulutusta aloittaessa opiskelijalla olisi syytä olla suomen kielen osaaminen vähintään eurooppalaisen viitekehyksen mukaisella tasolla B1. (Opetushallitus 2008, 5.) Hyvässä ja pahassa lukio-opetukseen vaikuttavat ylioppilaskirjoitukset. Ylioppilastutkintolautakunnan mukaan S2-ylioppilaskokeessa ei vaadita äidinkielen tasoista suomen kielen hallintaa, mutta koe on kielen osaamisen kannalta vaativampi kuin esimerkiksi ns. pitkät vieraan kielen kokeet. (Suomi toisena kielenä -kokeen määräykset ja ohjeet 2002, 1). Ylioppilaskirjoitusten vaatimustaso on siis varsin korkea.

Suurin osa lukiossa S2-oppimäärää opiskelevista on opiskellut ainetta myös perusopetuksessa. Esimerkiksi Jyrki Kalliokoski (2009, 439) on tuonut esiin, että S2-oppiainetta opiskeleva oppilas on jo perusopetuksen loppuun mennessä joutunut opiskelemaan reaaliaineita samalla tasolla kuin suomea äidinkielenään puhuvat oppijat. Kalliokosken mukaan opiskelijan tulisi siirtyä S2-opetuksesta jossain vaiheessa äidinkielen opetukseen ja tämän tulisi olla S2-oppimäärän opiskelun tavoite (emt, 439). Suni (2008, 32) kuvailee väitöskirjassaan, kuinka myös osa opettajista näkee suomen kielen oppimisen välivaiheena kohti päämäärää, jossa suomesta tulee oppijan ”uusi äidinkieli”. Tällaisen ajattelutavan vastakohtana voisi nähdä ajatuksen toiminnallisesta kaksikielisyydestä. Toiminnallinen kaksikielisyyys on taso, jolla puhuja osaa kieliä sillä tasolla, että se riittää hänen tarpeisiinsa (Suni 2008, 35, Dufva & Pietikäinen 2009). Kun oppimisen tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyyys, se tarkoittaa myös, että oppijan ei tarvitse hylätä omaa äidinkieltään ja ottaa suomea ”uudeksi äidinkielekseen”, vaan hän voi puhua osaamiaan kieliään tarvitsemallaan taitotasolla.

Vaikka opiskelija, jolla on suomi toisena kielenä, saavuttaisi suomen kielen taidossaan hyvinkin korkean tason, on S2-oppimäärän opiskeleminen usein oppijan etu. Esimerkiksi ylioppilaskokeissa ei voida asettaa samalle viivalle analysoimaan kielen nyansseja äidinkielenään suomea puhuvaa ja suomea toisena kielenä puhuvaa oppijaa, vaikka toisen kielen puhuja hallitsisi kielen erinomaisesti ja voisikin saavuttaa äidinkielen oppimäärässä hyviä oppimistuloksia. Kuten Latomaa ja Aalto (2009, 445) toteavat vastatessaan Kalliokoskelle, toisen kielen opetuksessa pystytään paremmin huomioimaan kehittyvän kielitaidon tarpeita. Toisen kielen ja äidinkielen opiskelussa kiinnitetään huomiota eri asioihin. Esimerkiksi äidinkielen puhujan ei tarvitse opiskella kielioppia, koska äidinkielen puhuja yleensä osaa luonnostaan kielensä kieliopin tai toisinpäin: ”[ä]idinkieliselle kielenkäyttäjälle kielioppi on kuvaus kielestä, jonka hän hallitsee” (Martin & Siitonen 2005, 584). Suomen kielen kielioppiin kuuluu esimerkiksi astevaihtelu: vahvassa asteessa sanotaan ”nappi”, heikossa ”napin”. Toisen kielen puhujalle kaikki kieliopin säännöt eivät ole itsestään selviä. Sen sijaan sekä äidinkieltään että toista kieltä opiskelevan pitää opiskella kielenhuoltoa, johon kuuluvat esimerkiksi ison ja pienen alkukirjaimen käytön, yhteen- ja erikseen kirjoittamisen ja välimerkkien käytön säännöt.

Opiskelijoiden eri tarpeet näkyvät lukion opetussuunnitelmassa. Uudessa lukion opetussuunnitelmassa suomi toisena ja suomi äidinkielenä -kursseja on yhdenmukaistettu niin, että ne sisällöllisesti vastaavat toisiaan ja myös kurssien nimet ovat samat: valtakunnallisia pakollisia kursseja ovat Tekstit ja vuorovaikutus (AI1/S21), Kieli, kulttuuri ja identiteetti (AI2/S22), Kirjallisuuden keinoja ja tulkintaa (AI3/S23), Teksti ja konteksti (AI5/S25) ja Nykykulttuuri ja kertomukset (AI6/S26), ja valtakunnallisia syventäviä kursseja ovat Puhe- ja vuorovaikutustaitojen syventäminen (ÄI7/S27), Kirjoittamistaitojen syventäminen (ÄI8/S28) ja Lukutaitojen syventäminen (ÄI9/S29) (LOPS 2015, 42-46, 72-77). Samoin on toimittu muiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärien kohdalla (LOPS 2015, 42-77). Kurssien sisällöt ovat siis melko yhteneväisiä eri oppimäärissä, mutta S2-oppimäärässä opiskellaan lisäksi suomen kielen keskeisiä rakenteita.

Opetussuunnitelmissa voi yleisesti nähdä kahtiajakoisen asenteen monikielisyyteen. Esimerkiksi Paavola ja Dervin (2015) ovat havainneet, että opetussuunnitelmissa on

havaittavissa Eurooppa-keskeisyyttä, jossa moninaistumista tapahtuu maahanmuuttajien myötä ja opetussuunnitelmien kielenkäytössä voi erottaa jakamista ”meihin”, eurooppalaisiin ja ”muihin” (Paavola & Dervin 2015). Toisaalta suomalaisessa opetussuunnitelmassa painotetaan myös kaikkien opiskelijoiden kulttuuri- ja kielidentiteetin tukemista (Opetushallitus 2014, 86, LOPS 2019 23, 41, 66).). Uudessa, vuonna 2021 voimaan tulevassa lukion opetussuunnitelmassa monikielisuuden tukeminen korostuu entistä enemmän (LOPS 2019).

Toisaalta äidinkielisten puhujienkin kielitaso vaihtelee. Kieli ja kielenkäyttö vaihtelevat tilanteen mukaan ja puhujilla on oma tapansa ilmaista itseään. Ei ole olemassa yhtä suomea vaan lukuisia tapoja ilmaista asioita: erilaisia murteita, ihmisten omia puhetapoja, diskursseja, konventioita ja tekstejä, joihin vielä vaikuttavat sosiaaliset tilanteet, maantieteelliset paikat, sosiaaliryhmä, ikä, erilaiset ammattiryhmien tai asiantuntijoiden jargonit ja muut lukuisat asiat. Jokaisella ihmisellä on oma idiolekti eli oma uniikki tapansa käyttää kieltä: siihen kuuluvat eri murteet ja jargonit, tyypilliset sanat ja puheenparret. Idiolektit erottavat kielenpuhujia, mutta puhetapojen välillä vallitsee tietty perheyhtäläisyys, joten yleensä saman kieliryhmän tai samankaltaisten kielten sisällä ymmärrämme toisiamme. (Dufva 2002.)

Suomea puhutaan monilla eri tavoilla. Voisi sanoa, ettei ole olemassa selvää, tarkkarajaista suomen kieltä. Emme kuitenkaan ole tottunut kaikenlaiseen suomeen – suomea puhutaan muillakin kuin suomen eri murteilla ja natiivipuhujien omilla idiolekteilla. Voidaankin pohtia, millaista suomea Suomessa saa ja pitää puhua – onko suomen kielen opettelussa tarpeen saavuttaa aksentiton suomen kieli? Erittäin korkeatasoinen kielitaito ja kyky selvittää monista kielenkäytön tilanteista täysin kompetentisti eivät edellytä täydellistä kielen lausumista (Scovel 2000). Uusia foneemeja voi olla joissain tapauksissa mahdoton omaksua aikuisena, vaikka kielitaito muuten olisi äidinkielen puhujan tasoa eikä kielenoppijan kielikorva aina pysty erottamaan sellaisia foneemeja, joilla ei jo omaksutuissa kielissä tehdä merkityseroja (ks. esim. Grosjean & Byers-Heinlein 2018, 55, Scovel 2000).

Toista kieltä ei opita vain formaaleissa opetustilanteissa. Suni (2008) kritisoi tapaa, jolla Suomessa toisen kielen opetuksesta puhuttaessa keskitytään formaaleihin oppimistilanteisiin ja ympäristön ja vuorovaikutuksen merkitys oppimisprosessissa

jätetään huomioimatta tai kuvaamatta. Toista kieltä opitaan ja omaksutaan ennen kaikkea koulua ympäröivässä maailmassa – ja myös koulussa muualla kuin formaalissa opetuksessa. Kaikessa kouluopetuksessa opitaan suomea ja lisäksi oppiaineiden omia kieliä. Opiskelijan äidinkielestä riippumatta suomenkielisessä lukiossa kaikkia lukion oppiaineita opiskellaan suomeksi.

### **3. Oppikirja oppimisympäristönä**

Niin suomi toisena kielenä -opetuksessa kuin muussakin kouluopetuksessa oppikirja muodostaa oppimisympäristön yhdessä esimerkiksi opetustilojen ja muiden opetusvälineiden kanssa (Hiidenmaa ym. 2017, Uusikylä & Atjonen 2005, 132; POPS 2014, 18). Oppikirjan erilaiset tekstit muodostavat usein suuren osan oppitunnin toiminnasta tai ainakin kehystävät suurta osaa oppituntien toiminnasta (Pitkänen-Huhta 2003, 259). Suomalaista opetuskulttuuria on pidetty oppikirjakeskeisenä, tosin eroja on nähty oppiaineiden välillä (Heinonen 2005, 2; Pudas 2015). Oppikirjojen keskeistä roolia suomalaisessa kouluopetuksessa on usein kritisoitu (Luukka ym. 2008, 64–65; Uusikylä & Atjonen 2005, 166). Mikkilä-Erdmann, Olkinuora ja Mattila (1999, 74) kuitenkin muistuttavat, että oppikirjan ohjaava vaikutus voi olla positiivinen ja oppimateriaalin puuttuminen kokonaan näyttäisi joskus heikentävän opetuksen laatua.

#### **3.1. Oppikirja kouluopetuksessa**

Jo Korkeakoski (1990, 105–107, 118–119) toi esille, että opettajan työtä ohjaavat enemmän opettajanoppaat, oppikirjat ja opettajan oma kokemus kuin virallinen opetussuunnitelma. On hyvin todennäköistä, että tilanne ei ole muuttunut. Atjonen (1993, 106–118) erottelee opettajan työtä käytännössä ohjaavat kaksi opetussuunnitelmaa: virallisen ja toiminnallisen opetussuunnitelman. Virallisen opetussuunnitelman muodostavat Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteet ja sen pohjalta tehdyt koulun paikalliset opetussuunnitelmat. Toiminnallinen opetussuunnitelma on opettajien



tulkinta tästä virallisesta dokumentista yhdessä oppikirjan, muiden opetusmateriaalien ja kollegoiden kanssa. Oppikirjat saattavat etenkin alakoulussa toimia epävirallisena opetussuunnitelmana, jota opetuksessa noudatetaan sekä sisältöjen että esimerkiksi kirjassa ehdotettujen opetustapojen ja opetusjärjestyksen osalta (Tainio ym. 2015; Gordon ym. 2000).

Robitaille ym. (1997) on esittänyt neliportaisen opetussuunnitelman mallin, jossa on mallinnettu matematiikan opetusta, mutta joka todennäköisesti pätee muihinkin oppiaineisiin. Mallissa ylin taso on kirjoitettu opetussuunnitelma (*intended*), jota Suomessa edustaisivat esimerkiksi tuntijako ja Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteet sekä koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Tätä ylintä hierarkiaa seuraa mahdollinen (*potentially implemented*) opetussuunnitelma, jota edustavat esimerkiksi oppikirjat, jotka tulkitsevat opetussuunnitelmaa ja ehdottavat sille toteutustapoja. Tälle alisteinen on toimeenpantu (*implemented*) opetussuunnitelma, joka tarkoittaa lähestulkoon kaikkea, mitä koulussa tapahtuu – ei siis vain opetusta vaan myös opiskelijoiden ja opettajien asenteita ja odotuksia. Toteutunut (*attained*) opetussuunnitelma viittaa opetuksen tuloksiin: saavutettuihin tietoihin ja taitoihin sekä opiskelijoiden omaksumiin asenteisiin. (Robitaille ym. 1993.) Tällaisessa mallissa oppikirjalla on suurempi rooli opetussuunnitelman toteuttamisessa kuin yksittäisellä opettajalla, mutta mallissa huomioidaan toisaalta myös koulun ulkopuolisen maailman vaikutus.

Boel Englund (1999) on koonnut ruotsalaisia oppimateriaalitutkimusten tuloksia siitä, miksi oppikirjaa käytetään niin paljon opetuksessa. Englund (1999) löytää viisi perustelua oppikirjan käyttöön. Perustelut nivoutuvat toisiinsa: Ensinnäkin oppikirjan käyttö takaa opetuksen tiedollisten tavoitteiden täyttymisen, koska oppikirjat sisältävät opetussuunnitelmien asettamat sisällöt ja suunnitelmien täyttymistä on samalla helppo seurata oppikirjan avulla. Toiseksi oppikirjat pitävät opetusta koossa: opettaja että oppilas voivat tarkkailla opetuksen etenemistä oppikirjan kautta. Kolmantena oppikirjoilla on suuri rooli arvioinnissa. Kun oppikirjat tuovat esiin oppilaiden osaamistavoitteet ja jos arviointi toteutetaan näiden tavoitteiden mukaan, tavoitteet ovat selvillä niin opettajalle kuin oppijallekin. Neljäntenä Englund korostaa vielä oppikirjojen opettajien työtä helpottavaa tehtävää: oppikirjan avulla opettaja voi saada helpotusta poikkeaviinkin tilanteisiin, esimerkiksi kertoa poissaolleelle oppilaalle kirjan avulla, mitä oppiaineeksiä

hänen pitäisi opiskella itsenäisesti. Lopuksi oppikirjat auttavat Englundin mukaan työrauhan ylläpidossa, kun opettaja voi esimerkiksi antaa kirjasta lisätehtäviä muita nopeammin eteneville oppilaille.

Vaikka oppikirjalla on vaikutusta opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa joskus enemmän kuin virallisella opetussuunnitelmalla, oppikirja voidaan nähdä myös koulutoimintaa tasa-arvoistavana tekijänä: oppikirja tuo yhdenmukaisuutta koulujen opetukseen, kun opettajat noudattavat oppikirjojen sisältöjä suunnittelussaan (Olkinuora & Mattila, 1999 436-437, Törnroos 2004). Voi tosin pohtia, eikö opetussuunnitelmalla itsellään ole sama tehtävä. Nykyisin oppikirja tasaa myös opiskelijoiden resursseja: kaikilla opiskelijoilla ei välttämättä ole tietokonetta tai mobiililaitetta, jolla seurata digitaalista materiaalia tai pelata oppimispelejä, mutta oppikirja on suhteellisen edullinen investointi. Opettaja voi käyttää oppimateriaalia hyödykseen opetuksen suunnittelussa ja vaikkapa saada opetuksesta poissaolleen opiskelijan ajan tasalle oppikirjan avulla. Vaikka oppikirjan voidaan siis nähdä olevan opettajan työkaluna melko arvolatautunutkin, sen voidaan ajatella tukevan opettajan työtä positiivisessa mielessä ja esimerkiksi tuovan tasa-arvoa opetukseen.

Karvosen ym. (2015, 188, 207) tutkimuksessa on todettu, että luokahuonekonteksti on usein jätetty oppikirjatutkimusten ulkopuolelle, vaikka oppitunnin tapahtumat usein kiertyvät oppikirjatekstien ympärille (emt., 207). Karvosen analyysissä tultiin siihen johtopäätökseen, että oppikirjan käyttäminen tarkoituksenmukaisesti vaatii opettajalta monipuolista pedagogista ja substanssiosaamista sekä ymmärrystä teksteistä. Tainio ym. (2015) havaitsi, että luokanopettajat ja aineenopettajat suhtautuivat äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjaan eri tavoin ja myös käyttivät sitä eri tavoilla: aineenopettajat suhtautuivat kielteisemmin oppikirjan käyttöön, he eivät käyttäneet opettajanopasta (vaikka se olisi ollut saatavilla) ja he valmistsivat suurimmaksi osaksi opetusmateriaalin itse. Luokanopettajat käyttivät mielellään oppikirjaa apunaan suunnittelussa ja etenevät opetuksessa aineenopettajia useammin oppikirjan osoittamassa järjestyksessä (emt., 197–198). Tutkimuksen mukaan aineenopettajat ovat oppikirjan suhteen toimijoina autonomisempia ja korostivat autenttisten tekstien käyttöä, kun taas luokanopettaja toimii erilaisten tekstien sisällä ja käyttää oppikirjan mahdollisuuksia monin tavoin hyödykseen opetuksessaan (emt., 201). Vaikka lukio-opetuksessa oppikirjan merkitys opettajalle

on pienempi kuin perusopetuksessa, voisi kuvitella, että lukiossa oppikirjan merkitys oppijalle on puolestaan suurempi lukiossa. Lukiolainen opiskelee väistämättä itsenäisemmin ja ylioppilaskokeeseen valmistautuessa oppikirjalla on opiskelijalle todennäköisesti suuri rooli.

### 3.2 Oppikirja vaikuttavana tekstinä

Oppikirjan rooli koulussa on vakiintunut ja ehkä luonnollistunutkin. Oppikirjan tärkein tehtävä on välittää tietoa, ja oppikirjaa on kautta aikojen pidetty luotettavana ja neutraalina tiedon lähteenä (Selander 1991, 35; Mikkilä & Olkinuora 1995, 91–96). Toisaalta oppikirja ei ole mitenkään neutraali tai arvovapaa vaan se myös väistämättä välittää ja uusintaa kulloinkin vallitsevia arvoja. Oppikirjatekstejä onkin tutkittu melko paljon juuri arvojen ja asenteiden välittäjinä tai normeja uusintavina teksteinä (ks. Karvonen ym. 2017; Mikander 2017; Oteiza 2003; Paavola & Dervin 2015).

Oteiza (2003) on kiinnittänyt huomiota siihen, että oppikirja antaa monin tavoin vaikutelman objektiivisuudesta, vaikka tekstissä olisi hyvin arvolatautuneita käsityksiä. Objektiivisuuden vaikutelma sekä tekstin neutraali sävy häivyttävät kirjoittajan, kätkevät tekstin mahdollisen puolueellisuuden ja tekevät oppikirjateksteistä sellaisia, että ne vaikuttavat helposti lukijaan (Oteiza 2003, 658–659). Karvonen (1995, 55–59) on myös tuonut esiin oleellisen seikan, jota ei tutkimuksessa aina tuoda eksplisiittisesti esiin mutta joka on oikeastaan kaiken oppikirjatutkimuksen vaikuttavuuden tutkimuksen taustalla: oppikirjassa ei tarvitse perustella sitä, mitä ja miten oppikirjojen sisältöjä valitaan käsiteltäviksi. Näin oppikirjan sisältö hyväksytään itsestäänselvyysnä, jota vastaanottajan ei ole tarkoituskaan kritisoida.

Mikander (2016) toteaa, että historian oppikirjat heijastelevat usein käsitystä länsimaisten kulttuurien ylivoimaisuudesta tuoden esiin esimerkiksi länsimaiden roolin kansainvälisissä konflikteissa niille myönteisessä valossa. Mikanderin mukaan oppikirjojen kieltä ja stereotyyppistä kuvausta on neutralisoitu, mutta silti tekstit

välittävät opetussuunnitelman kanssa ristiriidassa olevaa eurosentristä maailmankuvaa. Selander (1991) korostaa oppikirjojen laajaa vaikutusta kokonaisuin sukupolviin: kun lähes jokainen koulunsa käynyt on käyttänyt oppikirjoja, niiden sisältämällä maailmankuvilla, oletuksilla ja itsestäänselvyyksillä on valtava vaikutus arvoihin ja asenteisiin. Selanderin (1991) ja Mikanderin (2016) tutkimuksessa tulee esiin samanlainen huomio: oppikirjat heijastavat väistämättä oman aikansa käsityksiä, mutta toisaalta ne usein tulevat toistaneeksi yllättävän vanhoillisesti aiempia käsityksiä, opetussuunnitelmien pyrkimyksistä huolimatta. Vaikka oppikirjojen kieltä on modernisoitu, käytetty kieli paljastaa opetussuunnitelman kanssa ristiriitaisia käsityksiä. Esimerkiksi ruotsalaisissa peruskoulun oppikirjoissa käytettiin käsitteitä maahanmuuttaja ja ulkomaalainen kuin ne olisivat synonyymejä. (Selander 1991, 50-52.)

Oppikirjoihin on suhtauduttu kriittisesti myös niiden sisältämien sukupuoliroolien takia. Palmu (2003) on tutkinut erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoihin kirjoittautuneita sukupuolirooleja. Palmun mukaan (2003, 187) äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa toistuu sukupuolisuus, jossa miesten toimijuus tai maskuliininen kieli asettuu etusijalle naisten jäädessä teksteissä toissijaisiksi. On myös huomattu, että kaikissa oppikirjojen kuvissa on enemmän mies- kuin naishahmoja ja sukupuoliroolittavista sanoista käytetään enemmän maskuliinisin viittaavia; 9. luokan äidinkielen kirjoissa jakauma oli epätasaisin (Tainio & Teräs 2010, 94).

Vaikka oppikirjat voivat olla hyvin normatiivisia ja välittää kyseenalaisia arvoja ja asenteita tai ajatusmalleja, nykyisissä oppikirjoissa otetaan monesti tuoreella tavalla huomioon myös uusia oppimiskäsityksiä (Hiidenmaa 2014, 165–166). Oppikirjakaan ei aina piilottele omaa puolueellisuuttaan. Martin ja Rose (2012) ovat kiinnittäneet huomiota australialaisiin maantiedon oppikirjoihin, joissa sukupuuttoon kuolevia eläimiä kuvaillaan vetoavilla tavoilla ja joissa innostetaan oppilaita toimimaan luonnon hyväksi. Martin ja Rose tunnistavat uuden genren oppikirjoissa, jotka siirtyvät objektiivisesta kuvailusta selvästi kantaaottavaan ilmaisuun (emt.). Lisäksi opiskelija ja opettaja voivat suhtautua oppikirjan teksteihin kriittisesti, ja erityisesti opettaja voi toimia tekstien kyseenalaistajana ja tulkitsijana: esimerkiksi Sunderland (2000) on esittänyt, että tunneilla käytettyjen oppikirjojen sisällöistä ei voi päätellä, millainen oppitunti tulee olemaan ja että opettaja voi käyttää oppikirjaa todella monipuolisilla tavoilla. Opettaja voi esimerkiksi käsitellä oppikirjan tarjoamia hyvin perinteisiä sukupuolirooleja

sukupuolineutraalilla tavalla (Sunderland ym., 2000, ks. myös Sunderland 2000). Myös Luukka ym. (2008, 65) on todennut, että käytännön opetustyössä opettaja voi paitsi valita käytettäväksi muitakin materiaaleja kuin oppikirjan, myös ohjata sitä, miten oppikirjaa käytetään ja kuinka ohjaava oppikirjan vaikutus lopulta on.

Myös Martin ja Rose (2012, 181) painottavat opettajan roolia oppikirjatekstien välittäjänä ja toisaalta opiskelijan roolia aktiivisena tulkitsejana. He puhuvat oppikirjojen teksteistä yleisesti makrogenreinä. Käsitys on ankkuroitunut systeemis-funktionaaliseen kielitieteeseen ja kielenopetukseen, jossa ensisijaista on se, että kielen rakenteet liitetään konteksteihin. Martin ja Rose (2012, 289) kiinnittävät huomiota siihen, miten oppikirjatekstit usein yhdistävät sosiaalista, teknistä ja yksilöllistä toimintaa: kun samaan tekstiin yhdistetään raportteja, selityksiä, prosesseja ja ohjeita, teksti vaatii lukijalta monenlaista osallistumista. Oppikirjat voivat siis kannustaa opiskelijaa toimimaan aktiivisina tekstien tulkitsejana ja ohjata opiskelijaa osallistumaan eri tavoin monenlaisiin aktiviteetteihin koulun ulkopuolella. Toisaalta makrogenreihin liittyy Martinin ja Rosen mukaan ongelmiakin. Esimerkiksi tekstin ja kuvan suhde voi olla oppikirjassa hankalasti hahmotettavissa, etenkin jos oppikirjan aukeama on taitettu kovin pirstaleisesti. Erityisesti tällaisissa tapauksissa opettajan rooli tekstien avaajana ja makrogenreihin tutustuttajana nousee tärkeäksi (emt, 177). Myös uudet opetussuunnitelmat ovat jonkin verran ristiriidassa sellaisen käsityksen kanssa, jossa oppimateriaalit edellyttäisivät oppijalta kritiikitöntä suhtautumista tiedon lähteeseen. Uusimmat opetussuunnitelmat korostavat oppijan omaa tiedonhankintaa ja aktiivisuutta (LOPS 2015, LOPS 2019).

Kun Kouluhallituksen oppikirjatarkastuksista luovuttiin vuonna 1994 annettiin samalla kustantamoille vapaus päättää oppikirjojen sisällöstä. Muutos vaikutti suoraan oppikirjoihin, sillä kirjat alkoivat samalla erottua toisistaan aiempaa enemmän. (Heinonen 2005, 78.) Koulut ja opettajat voivat nykyisin oman päätöksensä mukaan valita jonkin markkinoilla olevista oppikirjoista tai jättää kirjat hankkimatta kokonaan. Käytännössä opettajat tai koulut valitsevat todennäköisesti sellaisen kirjasarjan, joka sisällöllisesti noudattaa valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelma (LOPS 2015, LOPS 2019) ei anna opettajalle ohjeita oppimateriaalin ja opetusmetodin valintaan, vaan ne jäävät opettajan itse päätettäväksi. Opettaja tai koulu voi siis valita omiin opetusmetodeihinsa ja oppimiskäsityksiinsä sopivat oppikirjat, jos sellaisia vain on markkinoilla saatavissa.

Toisaalta oppikirja ei ole vain pedagoginen apuväline, se on myös kaupallinen tuote. Hannus (1996) on väitöskirjassaan tutkinut oppikirjojen kuvitusta ja kuvitusten yhteydessä tuonut esiin, että oppikirjat eivät välttämättä ole ensisijaisesti pedagogisesti harkittu tuote vaan yhtä tärkeää on tuottaa voittoa kustannustoiminnalla. Onnistunut oppikirja on sellainen, jota myydään paljon. Tuotteena se on laadittu erityisesti tietty kohderyhmä mielessä: huomioon on otettava sekä opettajan että oppilaan taitotaso ja opetuksen tavoitteet. Palmun (2003, 70) mukaan oppikirjan kirjoittamisprosessissa keskeisintä on tiedon muokkaaminen lukijan osaamistasoa vastaavaksi. Kosonen ym. (2009, 228) kuitenkin huomauttavat, että oppikirjojen tekemät kyselyt oppikirjan kohderyhmälle siitä, millaiset sisältöaineokset kullekin ikäluokalle ovat merkitseviä tai mielenkiintoisia, eivät aina näytä onnistuneen. Koska oppikirjat ovat kaupallinen tuote, ne syntyvät yleensä yhteistyön tuloksena; oppikirjaan tuovat oman panoksensa kirjoittajat, kuvittajat sekä kirjan kustantaja. Oppikirja on monen valinnan ja kompromissin tulos (Karvonen 1995, 12). Kustannukset, tekijänoikeudet ja juridiset tekijät vaikuttavat siihen, millaiseksi oppikirja muotoutuu. (Hannus 1996, 13–14). Kun oppikirjakustannus on viime vuosina keskittynyt, Suomessa arviolta n. 95 % oppikirjoista on joko SanomaPron tai Otavan kustantamia (Pudas 2013). Isoimmissa oppiaineissa kilpailua oppikirjojen välillä on paljon, pienemmissä oppiaineissa (kuten S2) tarjontaa on vähän.

Oppikirjan tekstiin pätevät samat lainalaisuudet kuin mihin tahansa tekstiin: se, mistä ja miten puhutaan, on yhteisön normien säätelemää ja totutuilla tavoilla esittää asioita on tapana luonnollistua, jolloin niiden sosiaalinen luonne unohtuu. (Karvonen 1995, 22–23; Fairclough 1989, 84–85.) Monet tutkimukset, jotka tuovat esiin oppikirjan monipuolisia käyttömahdollisuuksia, korostavat opettajan merkitystä oppikirjan tulkitsijana ja tekstin välittäjänä. Toisaalta oppikirjateksti on vaikuttava tekstilaji, jossa helposti toisinnetaan normeja tai konventioita tai esitetään asiat konventionaalisesti.

### 3.2 S2-oppimateriaalit lukiossa

1970-luvulta alkaen oppikirjat ovat olleet pääsääntöisesti paketteja, joihin kuuluu lukukirjan lisäksi opettajan opas sekä tehtävä- tai työkirja (Ahtineva 2000, 11). Lukiossa S2-oppikirja muodostuu yhdestä kirjasta, joka sisältää oppikirjaan kirjoitettuja tekstejä, jotka usein käsittelevät kurssin teemoja, tietoa käsiteltävistä kielioppi- ja kielenhuoltoasioista sekä tietolaatikoita ja monenlaisia tehtäviä ja keskusteluharjoituksia. S2-oppikirjat on usein ollut tapana tehdä niin, että mukana ei tule opettajan opasta. Se on osaltaan myös saattanut hämärtää oppikirjojen laatijoiden oppimisenäkemyksiä tai teoreettisia lähtökohtia (Aalto ym. 2009, 409). Aivan ensimmäisissä suomen kielen oppikirjoissa oli usein samanlainen näkökulma kuin vieraan kielen oppikirjoissa, koska suomea oli aiemmin opetettu lähinnä Suomen ulkopuolella ja lähtökohta säilyi oppikirjoissa melko pitkälle. 1980-luvulle saakka (lähinnä yliopistoissa käytettävissä) S2-oppikirjoissa oli useimmiten samanlainen rakenne kuin ulkomailla käytetyissä suomi vieraana kielenä -oppikirjoissa. Myöhemmin oppikirjat kehittyivät enemmän suomi toisena -opetukseen soveltuvaksi, ja nykyisin suomi toisena- ja suomi vieraana kielenä -opetuksessa käytetään useimmiten eri oppikirjoja (Tanner 2012, 34.) Oppimateriaaleja on nykyisin saatavissa yhä enemmän sähköisessä muodossa. Sähköinen oppimateriaali on todettu hankalaksi määritellä, koska siihen voidaan käsittää kuuluvaksi esimerkiksi e-kirja, jossa ei ole lainkaan vuorovaikutteisuutta ja toisaalta kokonainen oppimisympäristö, joka tarjoaa erilaisia työkaluja ja moninaisia mahdollisuuksia vuorovaikutukseen. (Ekonoja 2014). Suomi toisena kielenä -lukion oppikirjoihin on saatavilla sähköisiä kuuntelutehtäviä lisäpalveluna Otavan oppimateriaalien sivuilta.

Tällä hetkellä uusinta opetussuunnitelmaa noudattavia lukion S2-opetukseen tarkoitettuja oppikirjoja on tarjolla vain yksi, *Kipinä*-oppikirjasarja. *Kipinä*-oppikirjasarjaa on julkaissut aiemmin Kustannusosakeyhtiö Otavan omistama, kielten oppikirjoihin erikoistunut kustantamo Finn Lectura. Kirjasarja siirtyi kirjojen ilmestymisen jälkeen osaksi Otavan oma kustannusohjelmaa. *Kipinä*-kirjasarjan lisäksi tarjolla on IB-lukioihin ja suomi vieraana kielenä -opetusta varten tarkoitettu Otavan kustantama *Suomen kielen ja kulttuurin lähde*, jonka uusin painos on vuodelta 2014. Kirja noudattaa siis jo vanhentunutta opetussuunnitelmaa. Samaa opetussuunnitelmaa noudattaa SanomaPron

kustantama S2-opetukseen tarkoitettu kirja *Suomen kieli kuntoon*. Tämä oppikirja on suunnattu kaikkiin toisen asteen oppilaitoksiin, eikä sitä siis ole räätälöity lukion oppikirjaksi. Kirjan uusin painos on vuodelta 2005. Nämä materiaalit ovat siis tarkoitettu aivan tiettyyn tarkoitukseen (IB-lukioon) tai laajemmalla kohderyhmälle kuin pelkästään lukiolaisille (kaikkein toisen asteen koulutukseen) ja ovat sisältöjen osalta vanhan opetussuunnitelman mukaisia. Lukiossa niillä on nykyisin lukioissa marginaalista käyttöä. Lisäksi lukion S2-opetukseen on saatavissa samaten vanhaa opetussuunnitelmaa noudattava Opetushallituksen *Sanatarkka*-materiaali, joka on ostettavissa Opetushallituksen sivuilta mutta joka tulee tulostaa itse. Jos S2-opetus on järjestetty eriytettyinä äidinkielen opetuksen yhteyteen, käytössä on usein äidinkielen oppikirja, jota käytetään opetusta eriyttäen. S2-oppikirjoista *Kipinä*-oppikirjasarja on siis todennäköisesti lukiossa käytetyin S2-oppikirja mahdollisten äidinkielen oppimäärään tarkoitettujen kirjasarjojen ohella.

Martinin ja Rosen (2012) termistöä käyttäen S2-oppikirjat ovat todella makrogenrejä eli oppikirjoissa on paljon erilaisia tekstilajeja. Kieliopetuksessa on pitkään käytetty ns. autenttisia tekstejä eli esimerkiksi lehtitekstejä, kadunvarsimainoksia tai TV-mainospätkiä eli tekstejä, jotka on otettu jokapäiväisestä tekstimaailmasta. Tällaisia tekstejä lukion S2-oppikirjoissa esitellään varsin vähän, ehkä siksi että ne luonteensa vuoksi vanhenisivat nopeasti. Oletuksena lienee, että opettaja tuo tunnille tällaista tekstimateriaalia ja että niitä käsitellään oppikirjatekstien lisäksi opetuksessa. Palmu (2003) seurasi osana tutkimustaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunteja. Palmun tutkimuksesta kävi ilmi, että vaikka oppikirja on myös tärkein äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa käytetty materiaali, juuri äidinkielessä kirja painottuu opetuksessa vähemmän kuin monissa muissa oppiaineissa (Palmu 2003, 57). Myös Luukka ym. (2008) tutkivat osana hankettaan äidinkielen opetuksessa käytettäviä oppimateriaaleja. Luukan havainnoissa äidinkielen opetuksessa painottuvat sekä opettajien että oppilaiden mukaan kaunokirjalliset tekstit. Lisäksi äidinkielen tunneilla luettiin tai käsiteltiin melko paljon tietotekstejä: 46 % opettajista ilmoitti, että niitä luetaan usein, ja sama osuus opettajista puolestaan ilmoitti, että niitä luetaan ainakin joskus (Luukka ym. 2008, 88–89). Lisäksi oppitunneilla luettiin pohtivia ja vaikuttamaan pyrkiviä tekstejä, uutisia ja muita mediatekstejä sekä mainoksia (Luukka ym. 2008, 89). Lisäksi luettiin jonkin verran sarjakuvia, lomakkeita ja taulukoita (emt.). On



todennäköistä, että saman aineen oppimäärää edustavassa suomi toisena kielenä -opetuksessa käytetään samalla tavalla monenlaista opetusmateriaalia.

Kuten Aalto ym. (2009, 411) muistuttavat, pelkkä autenttinen teksti ei tee opetusmateriaalin käytöstä autenttista, vaan myös tekstin käyttämisen on mukailtava koulua ympäröivän maailman tapoja käyttää tekstejä. Jos autenttisia tekstejä käytetään esimerkiksi niin, että opettaja kysyy niistä sisältökysymyksiä, vastauksen keksimiseen ei vaadi sellaisia päättelyn ja vuorovaikutuksen kykyjä, joita oppija tarvitsee luokkahuoneen ulkopuolella (emt.). Suni (2008) kuvailee väitöskirjassaan, miten edelleenkin tapaa esimerkiksi koulutuksissa sellaisia opettajia, jotka näkevät maahanmuuttajien oppivan suomea ensisijaisesti oppitunneilla ja korostaen opettajan ja koulun roolia oppimisjärjestyksen määrittäjänä. Toisen kielen omaksumisessa koulun ulkopuoliset tekstit ovat kuitenkin avainasemassa ja kieltä opitaan ennen kaikkea koulun ulkopuolella. Kielenkäyttökokemus luokkahuoneen ulkopuolella vahvistaa oppimista, mutta samalla tuo siihen yllätyksellisiä elementtejä: oppija esimerkiksi oppii ympäristöstään kompleksisia kielen sääntöjä ja rytmejä, mutta korvakuulolta opittujen fraasien äänneasun kirjoittaminen voikin tuottaa ongelmia (Aalto ym. 2009, 410.).

Oppikirjalla on S2-oppiaineessa – kirjallisuusaineessa – erityinen, tärkeä tehtävä. S2-oppiaineelle on opetussuunnitelmassa määritelty tehtäväksi syventää moniluku- ja vuorovaikutustaitoja sekä erityisesti suomalaisen kirjallisuuden ja kulttuurin tuntemusta (LOPS 2015, 32). S2-oppikirja toisaalta sekä esittelee suomalaista kirjallisuutta että toimii kirjan mallina. Jos oppija ei lue paljon koulun ulkopuolella, voi oppikirjasta muodostua kirjan malli. Kansallisen äidinkielen ja kirjallisuuden perusopetuksen päättövaiheen arviointiraportissa kävi ilmi, että yhdeksäsluokkalaisista yli puolet (54,7%) ei oppikirjojen lisäksi lukenut vapaa-ajallaan mitään muita kirjoja (Harjunen & Rautopuro 2014, 101).

Oppikirjoilla on yleisesti tärkeä rooli osana monikulttuurisuutta tiedostavaa opetusta (Gay 2000, 112). Voisi kuvitella, että S2-opetuksessa, jolla perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan on erityinen tehtävä ”tukea oppilaan monikielisyyden kehittymistä” (POPS 314) ja jonka tavoitteena lukiossa on, että opiskelija ”osaa pohtia monikielisyyttään” (LOPS 2015, 72), oppikirjan rooli on tuoda esiin monikielisyyttä ja

monikulttuurisuutta ja tukea opiskelijan pohdintoja omista kieliresursseistaan ja kielenpuhujan identiteetistään.

#### 4. Tutkielmani kielikäsitys

Pro gradu -työlläni osallistun omalta osaltani oppikirjatutkimuksen perinteeseen. Se on kasvatustieteellistä tutkimusta, joka hetkellisen hiipumisen jälkeen on jälleen Karvosen ja kumppaneiden (2017) mukaan nousussa. Oppikirjatutkimus yhdistää usein kasvatustieteellistä tutkimusta juuri kielitieteeseen käyttämättä kuitenkaan välttämättä kielentutkimuksen termejä. Voisi ajatella, että oppikirjatutkimuksessa – etenkin silloin, kun tutkimus kohdistuu oppikirjojen kieleen – juuri käsitys kielestä korostuisi, mutta näin ei useinkaan ole. Tutkimuksen ytimeen sijoittuvasta kielikäsityksestä on paljon erilaista kirjallisuutta, mutta oppikirjatutkimuksessa tähän kirjallisuuteen ei juuri viitata. Oma lähtökohtani on selkeästi kieltä lähestyvä ja kielitietoinen, joten avaan tässä luvussa hieman sitä, miten työssäni käsitän kielen ja tekstin ja millaisia kielen analyysin käsitteitä otan avuksi omassa analyysissäni.

Työssäni käsitän kielen ennen kaikkea resurssina. Kielen näkeminen resurssina voidaan palauttaa bahtinilaiseen dialogismiin ja etenkin Bahtinin heteroglossian ja polyfonian käsitteisiin. Dialogisuus tarkastelee kielen kognitiivisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia; dialogisuus kuuluukin enemmän kirjallisuuden kuin kielen tutkimukseen. Dialogismissa kieli nähdään sosiaalisena ja muokkautuvana ja kielen monimuotoisuus, vaihtelu ja kontekstisidonnaisuus korostuvat; ihmiset käyvät jatkuvasti merkitysneuvotteluja. Dialogisuus ei kuitenkaan viittaa puhujien väliseen keskusteluun vaan kielen moniäänisyyteen. Dialogisuus ei ole vain kielen piirre vaan on seurausta kielen sisältämisestä historioista, vanhoista merkityksistä ja vanhoista teksteistä, joiden kanssa uudet tekstit ovat vuorovaikutuksessa (Bakhtin 2004). Heteroglossia merkitsee sitä, että kielessä on aina läsnä historia ja nykyisyys ja kieli sisältää sosio-ideologisia ristiriitaisuuksia. Teksti sisältää ristiriitaisia ja kilpailevia ääniä. Eriäänisyyden käsitteestä juontuu myös ajatus yhteisöllisistä kielistä, kuten lääketieteen kieli, kemian kieli, kieliopin kieli tai keskiluokan kieli. Yksilön tai tekstin käyttämä kieli on väistämättä yhden tai useamman yhteisön kieli. Polyfonia eli moniäänisyys puolestaan viittaa siihen,

että eri kielet eivät vain ole olemassa samaan aikaan vaan että ne ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään. Eri kielet risteävät ja lomittuvat synnyttäen uusia kieliä. Kielessä on siis sisällä lukuisia, risteäviä kieliä, jotka kantavat erilaisia historioita ja ideologioita. Siksi voisikin sanoa, että ei ole yhtä selvärajaista, monoliittista kieltä kuten ”suomi”, vaan kielet muodostavat jatkuvasti uusia hybridisiä muotoja. (vrt. Bakhtin 2004).

Tällaisessa ajattelussa kielen eri muodot – olivatpa ne eri maissa puhuttavia kieliä, paikallisia murteita, asiantuntemukseen liittyvää kieltä, sosiaalisen ryhmän kieltä tai kielen eri rekisterejä – voidaan käsittää resursseina, joita eri kielenkäyttäjillä on käytettävissä. Myös äidinkielisten puhujien resurssit vaihtelevat tilanteesta ja puhujasta toiseen. Täydellinen kielenhallinta ei siis ole mahdollista: kieli muuttuu koko ajan, tulee uusia sanoja eikä kenenkään ole mahdollista tuntea kaikkien alojen jargonia. (Pietikäinen ym. 2009, 81). Resurssien valtasuhteet eivät kuitenkaan ole tasa-arvoiset, ja resurssien lisäksi kielenkäyttäjillä on eri tavoin saatavilla erilaisia kielellisiä ja kulttuurisia käytänteitä. (Pietikäinen & Dufva 2006, 43–44).

Tutkielmani ydinkäsitteitä ovat diskurssi, oletettu lukija ja kieli-ideologia. Käsitteet ovat monitieteisiä, ja niitä on ymmärretty ja käytetty eri alojen tutkimuksissa monin tavoin. Pyrin tässä luvussa selittämään omaa käsitystäni ja tapaani käyttää näitä käsitteitä tässä pro gradu -työssä. Käsitteet kiertyvät myös työni kielikäsitteiden ympärille.

#### **4.1. Diskurssin käsitteestä**

Käsite diskurssi on lähtöisin diskurssianalyysistä. Usein diskurssianalyysiä käyttämällä löydetään juuri erilaisia diskursseja eli puheen tapoja – tosin diskurssia käsitteenä käytetään monin tavoin eikä sen voi sanoa olevan yksiselitteinen. Diskurssilla tarkoitetaan toisinaan kaikkea kielellistä toimintaa: kieltä käytetään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, tiettyjen ehtojen mukaisesti ja kielen käyttämisellä on erilaisia seurauksia. Toisaalta erotetaan erilaiset diskurssit, joita kielen käyttäjät muodostavat ja tunnistavat. Diskurssit voidaan ajatella olevan myös tapoja ilmaista asioita tietyistä näkökulmasta ja tietyllä tapaa. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 26–27, 50.) Toisaalta

foucault'laisessa perinteessä ajatellaan, että diskurssiin on rakennettu se, mikä on ”oikea” tieto ja mitä tieto pitää sisällään. Diskurssi on ”historiallisesti muuttuvia ideoiden ja tiedon kokonaisuuksia”. (Ikävalko 2016, 99) Omassa työssäni ymmärrän diskurssit enemmän viimeisellä tavalla: diskursseihin on ladattuna ajatus siitä, mikä tekstin mukaan on ”oikea tieto” tai miten ”asia oikeasti on”, joka toisaalta paljastuu tavasta puhua asioista.

Diskurssin käsitteen kannalta kielenkäyttö on aina sosiaalista toimintaa, jota ohjaa esimerkiksi konteksti: merkitykset syntyvät suhteessa muihin kielenkäyttäjiin ja muihin diskursseihin. Diskurssin tarkastelussa keskeistä on konteksti, ja kontekstin keskeinen asema nostaa olennaiseksi tarkastelun kohteeksi valinnan: sosiaalinen tilanne ja yhteiskunnallinen konteksti normittavat ja ohjaavat kielellistä valintaa (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 49). Aineistoni reunaehtoihin kuuluvat oppikirjan genre ja oppikirjojen konteksti: tiettyjä valintoja on tehty, koska oppikirjalla on tietyt tavoitteet tiedon välittäjänä, oppimisen vakiintuneena välineenä sekä kaupallisena tuotteena. Näiden tavoitteidensa takia tekstilaji edellyttää tietynlaista tekstiä. Toisaalta tekstissä voidaan myös hyödyntää oppikirjagenren konventioita ja oletuksia oppikirjatekstistä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 67).

Työni olennaiset lähtökohdat, positio – ja lopulta valta – pohjautuvat Foucault'n ajatteluun. Foucault puhuu diskursiivista käytänteistä, joissa se, kenellä on valta puhua ja määritellä ongelmia ja ratkaisuja, on kytköksissä positioon. Positio voi esimerkiksi antaa vallan määritellä muita ja ikään kuin antaa muillekin erilaisia positioita. Foucault'n mukaan valta itsessään ei ole instituutio, vaan vallalla tarkoitetaan suhteita tai tilanteita. Valtaa on siis kaikissa jokapäiväisissä tilanteissa ja kaikissa sosiaalisissa käytännöissä. (Varis 1990, 120–121.) Teksti tarjoaa lukijapositioita eli lukijan paikkoja samoin kuin sosiaalisessa tilanteessa tarjotaan erilaisia positioita. Lisäksi puhujalla on mahdollisuus muokata diskursiivisia käytäntöjä kokonaan uudelleen. Oppikirjojen tekstin uudentavat ja tuottavat tietynlaisia puhetapoja. Subjektipositiot määräytyvät Foucault'n mukaan normien kautta, jotka ohjaavat käytäntöjä ja näin myös ihmisten ajattelua. Subjektipositio ja valta kiertyvät Foucault'n mukaan yhteen (Alhanen 2007, 67–68). Samalla ne tuovat esiin valmiita tai tarjottuja subjektipositioita tai tuottavat uusia subjektipositioita.

Työssäni tarkastelen lukijalle tarkoitettuja paikkoja, jotka osin vertautuvat subjektipositioihin.

Työssäni tukeudun myös Fairclough'n kriittiseen diskurssianalyysiin, joka rakentuu Foucault'n ajatusten päälle. Fairclough'n (1989, 39–40) mukaan diskursseissa toimii ennalta määrättyjä subjektipositioita ja toisaalta puhujat ja tekstit tuottavat kielellä uusia subjektipositioita. Fairclough (1992, 44–45) identifioi sosiaalisen identiteetin ja diskursseissa rakentuvan identiteetin. Kielenkäyttö ja vallankäyttö kiertyvät yhteen. Valtasuhteita ylläpidetään diskursiivisilla käytänteillä, joita toisaalta ei ole helppo tunnistaa. Niinpä ideologiset oletukset ja niiden taustalla olevat valtasuhteet ovat toisaalta vaikea tunnistaa, mutta samalla säilyvät diskursiivisissa käytänteissä. Tekemällä valintoja erilaisista kielellisistä vaihtoehtoista ja mahdollisista aiheista teksti muokkaa ja uusintaa yleisiä käsityksiä. Kriittisen diskurssianalyysin kannalta olennaista on myös se, mikä tekstistä puuttuu. (Fairclough, 1997, 75.)

## 4.2. Oletetun lukijan käsitteestä

Käytän tutkielmassani sisäislukijan tai oletetun lukijan (*implied reader*) käsitettä. Sisäislukija on käsitteelle useimmiten suomeksi käytetty käännös, mutta myös ihannelukijaa ja oletettua lukijaa käytetään. Kun lainaan sisäislukijan käsitettä, otan käsitteen kirjallisuustieteestä ja erityisesti narratologiasta. Sisäislukija rakentuu tekstissä esimerkiksi puhuttelun, käytetyn kielen, argumentoinnin ja huumorin avulla. Sisäislukijalla on oletettuja ominaisuuksia kuten tietty kielitaito, ikä, huumorintaju, koulutustaso tai arvomaailma. Tekstin sisäislukija on siinä mielessä hankala sana, että siitä tulee helposti käsitys, että kyseessä olisi jonkinlainen roolihahmo tai että se peilaisi oikeaa lukijaa, mutta kyseessä on täysin tekstin sisäinen, tekstiin eri tavoin piirtyvä kerrontatekninen konstruktio. Voisi ajella, että tekstin oikeat kirjoittajat ovat tuottaneet valinnoillaan tekstiin sisäistekijän ja -lukijan, joiden kautta pääsee käsiksi siihen, millaisia oletuksia teksti muodostaa lukijastaan.

Käsitteen on alun perin tuonut käyttöön Wayne Booth teoksessaan *The Rhetoric of Fiction* (1961). Booth korostaa, että sisäislukija on tekstin sisällä oleva konstruktio. Käsitettä kehitteli eteenpäin Wolfgang Iser (1972), joka tarkensi käsitettä. Kuten Booth, Iser korostaa sitä, että sisäislukija on löydettävissä vain tekstin sisältä – sisäislukija on tekstin sisäinen konstruktio, jota ei pidä sotkea tekstin ulkopuoliseen lukijaan. Iserin mukaan sisäislukijan ja sisäistekijän – joka myös on tekstin sisällä – arvot ja asenteet ovat samankaltaisia ja peilaavat toisiaan. Tekstin oikea, ulkopuolinen kirjoittaja voi tuottaa tiedostaen tai tiedostamatta sisäislukijalla ja sisäistekijälle erilaisia arvoja ja asenteita. Myöhemmin sisäislukijan käsitettä ovat käsitelleet ja kehittäneet muiden muassa Shlomith Rimmon-Kenan (1991 [1983]) ja Seymour Chatman (1978).

Vaikka sisäislukija on tekstin sisäinen konstruktio, sillä on vaikutusta lukuprosessiin. Sisäislukijan ja tekstin ulkopuolisen lukijan suhteesta on kuitenkin hieman erilaisia näkemyksiä. Chatmanin mukaan sisäislukija on rooli, joka todelliselle lukijalle on tekstissä tarkoitettu (Chatman, 1978, 150). Hänen mukaansa tekstillä on monia keinoja, joilla se opastaa todellista lukijaa siinä, miten tämän tulisi toimia sisäislukijana esimerkiksi omaksumaan tietynlainen maailmankatsomus, ainakin lukukokemuksen ajaksi. Toisaalta Rimmon-Kenanin mukaan sisäislukijan rooli rakentuu tekstiin oletetun arvomaailman pohjalta ja tämä rooli on täysin riippumaton todellisen lukijan arvomaailmasta. Jos todellisen lukijan arvomaailma poikkeaa todellisen lukijan arvomaailmasta radikaalisti, lukukokemus voi olla ristiriitainen (Rimmon-Kenan 1991 [1983]; 111, 149-150). Myös Bahtin lasketaan usein sisäislukijan käsitteen tärkeisiin vaikuttajiin. Bahtinin (1987) mukaan teksti on aina dialogista myös sisäislukijan ja tekstin ulkopuolisen oikean kirjoittajan käymän vuoropuhelun takia, joka tulee esiin tekstissä.

Käsite sisäislukija nousee narratologian perinteestä. Narratologian voisi kuvata olevan kertomuksen tutkimusta, joka on erityisesti kiinnostunut merkitysten muodostumisen mekanismeista erityisesti kerronnan ja tarinan tasolla. Narratologia jaetaan klassiseen ja jälkiklassiseen narratologiaan. Kärjistäen voisi sanoa, että klassinen narratologia pyrkii keskittymään ainoastaan tekstiin ja pyrkii mahdollisimman tiukasti eristämään tekstin sen ulkopuolisesta kontekstista. Jälkiklassinen narratologia puolestaan tähtää tekstin temaattiseen, eettiseen, poliittiseen tai ideologiseen luentaan, jossa tekstin ulkopuolisella kontekstilla on merkittävä rooli. Kun klassisessa narratologiassa teksti eristettiin täysin tekstin ulkoiselta todellisuudelta, jälkiklassinen narratologia ottaa myös tekstin ulkoisen

kontekstin huomioon. (Lehtimäki 2009: 33–34; Rimmon-Kenan 2002, 142.). Kärjistän tässä hieman suuntauksien erilaisuutta, koska haluan tuoda esiin niiden erot selkeästi. Itse käytän työssäni käsitettä jälkiklassisen narratologian mukaisella tavalla. Voidaan nähdä, että juuri sisäistekijän ja sisäislukijan käsitteeseen suhtautuminen on erottanut näitä kahta suuntausta olennaisesti (Darby 2003), vaikka kaikki tutkijat eivät ole olleet tästä samaa mieltä (vrt. Fludernik 2003).

Sisäislukija tai oletettu lukija on käsitteenä helppo lainattava: vaikka lähtökohtana on ollut käsitteen käyttäminen fiktiivisessä tekstissä, konstruktio on intuitiivisesti helppo siirtää tietotekstiin, kuten oppikirjan tekstiin. Jonkin muun narratologian käsitteen käyttäminen ei-fiktiiviseen tekstiin ei ehkä toimisi kovin hyvin, jo siksikin, että alkujaan käsitteet on tarkoitettu sovellettavaksi romaaniteksteihin. Vaikka sisäislukijan ja -tekijän käsitteet liittyvät fiktiiviseen tekstiin, ei ole vaikea ajatella, että oppikirjan sisällä on tietynlainen sisäistekijä, joka pyrkii neutraaliuteen ja on ehkäpä harhaanjohtavan objektiivinen. On intuitiivisesti helppoa käsittää, että tekstin sisään voi abstrahoitua sisäislukija, joka sisältää tekstin olettamuksia ja normeja.

Toisaalta metodologiset valinnat sisältävät aina (tiedostettuna tai tiedostamattomana) tiettyjä käsityksiä tieteen olemuksesta. Näinpä toisen metodologian käsitteen käyttäminen toisessa tieteenalassa tarkoittaa sitä, että käsitteen mukana seuraa tiettyjä olettamuksia. Esimerkiksi narratologian tekstikäsitys siirtyy väkisin omaan tutkielmaani: ajatus siitä, että teksti pitää sisällään tietynlaista kerrontaa ja erilaisia rakenteita, kuten sisäistekijä, ovat läsnä tekstissäni väistämättä. Narratologia kehitettiin alun perin ennemmin selittämään ja tarkastelemaan tekstin rakenteita, ei niinkään tulkinnan apuvälineeksi. Toisaalta nykyisin narratologian termejä käytetään niin paljon monenlaisessa analyysissä, että alkuperäisestä intentiosta ollaan ehkä täysin vapaita.

Lainaan käsitettä kirjallisuudentutkimuksen perinteestä, mutta en suinkaan ole ensimmäinen. Suomessa esimerkiksi Jaakola ym. (2014) ovat tutkineet sisäislukijaa journalistisessa ja Latvala ym. (2004) tieteellisissä teksteissä. Jaakola ym. pitävät omassa tutkimuksessaan sisäislukijaa yläkäsitteenä, jonka alakäsitteinä heidän tutkimuksessaan ovat mallilukija ja tekstiin konstruoitu lukija. Termillä mallilukija viitattiin toimitustyön tarkoituksiin luotuun, kulloisenkin tekstin kohderyhmän stereotyyppiseen edustajaan. Termiä tekstiin konstruoitu lukijaa puolestaan käytettiin kielellisten keinojen kautta

luotuun tekstin sisäiseen konstruktion. (Jaakola ym. 2014, 641.). Tutkimuksen mukaan näkökulma on journalistisessa tekstissä selkein tapa päästä käsiksi niihin arvoihin ja ideologioihin, joita tekstissä tarjotaan sisäislukijalle. Näkökulmaan vaikuttaa se, mitä on suoraan ilmaistu ja mikä jätetään sanomatta; tai myös, mitä pidetään itsestäänselvyyksinä, mitä ei tarvitse selittää. (emt., 649.) Latvalan ja kumppaneiden (2004) tutkimuksessa pohdittiin, edellyttääkö tieteellinen tutkimus sisäislukijaa ja onko tieteellisen tekstin sisäislukija tekstille kriittinen vai myötämielinen. Tutkimuksessa pohdittiin siis myös sisäislukijan vaikutusta kirjoitusprosessiin.

Chatman (1978) korostaa, että sisäislukijalla tai oletetulla lukijalla ei ole omaa ääntä eikä se voi kommunikoida suoraan lukijan kanssa. Sisäislukijalle tarjotut ominaisuudet vaikuttavat kuitenkin todellisen lukijan lukukokemukseen: luentaan vaikuttavat hänen tekstinulkoiset kokemuksensa ja tietomääränsä sekä se, samastuuko hän sisäislukijalle oletettuihin piirteisiin. (emt.) Oletetun lukijan voi siis myös käsittää tarjottuna positiona tai lukijalle tekstissä tarjottuna (ideologisena) asemana. Omassa työssäni käsitän sisäislukijan kielellisten ja sisällöllisten valintojen kautta tekstiin konstruoituvana lukijapaikkana, johon lukija voi samastua mutta jonka lukija voi myös halutessaan torjua. Käytän omassa työssäni hieman harvinaisempaa termiä oletettu lukija, koska se kuvaa paremmin niitä seikkoja, joita tekstissä analysoin. Aivan puhtaasti sisäislukijan käsite ei omassa käsittelyssäni selviä, vaan joudun muokkaamaan käsitettä piirun verran, jotta se sopii tarkoituksiin. Otan selkeästi huomioon tekstin ulkopuolista maailmaa ja pyrin saamaan oletetusta lukijasta lähes yhtenäisen kuvan, kuin sisäislukija olisi tekstiin piirtyvä lähes henkilöahmomainen osa tekstiä, joka on sekoitus Jaakolan mallilukijaa ja tekstiin konstruoitua lukijaa. Mielestäni oppikirjateksti tekstilajina muistuttaa sillä tavalla journalistista tekstiä, että tekstin oletettu lukija on otettu tietoisesti huomioon esimerkiksi tekstin vaikeustasoa suunniteltaessa ja tekstiä työstettäessä. En työssäni ota kantaa kirjan todelliseen lukijaan vaan ainoastaan niihin tekstin piirteisiin, joissa tekstin sisäinen, oletettu lukija piirtyy esiin. Näin luon ikään kuin hybridiversion oletetun lukijan käsitteen käyttötavoista. Kuten sisäislukijaa koskevissa teorioissa ajatellaan, oletettu lukija ja tekstin todellinen lukija eivät välttämättä vastaa toisiaan. Tukeudun ennen kaikkea Rimmon-Kenanin (1991) käsitykseen siitä, että jos oletetun, tekstin sisällä olevan oletetun lukijan ja tekstin ulkopuolisen todellisen lukijan välinen ero on suuri, todellinen lukija voi hämmentyä, suhtautua tekstiin negatiivisesti, ohittaa asian tai käsitellä ristiriidan jollain muulla tavalla.



### 4.3. Kieli-ideologian käsitteestä

Tekstin oletetun lukijan avulla pääsin tarkastelemaan tekstin kieli-ideologioita; oikeastaan tekstiin piirtyvä oletettu lukija oli itsessään kieli-ideologian ilmentymä. Kieli-ideologian ilmentyminä voidaan pitää erilaisia käsityksiä siitä, mitä kieli on, missä kielten ja kielimuotojen rajat kulloinkin menevät ja esimerkiksi, miten määritellään se, kuka lasketaan tietyn kielen puhujaksi (Mäntynen ym. 2012, 325). Antropologi Michael Silverstein käytti kieli-ideologian käsitettä ensimmäisen kerran vuonna 1979, ja antropologiasta käsite on levinnyt muihin tieteisiin. Kieli-ideologialla tarkoitetaan järjestelmällistä ymmärrystä ja uskomuksia kielten ja kielellisten käytäntöjen arvosta, normeista ja käyttämisestä. Kieli-ideologiat voivat olla yhteisön kesken jaettuja, mutta samalla yksilöillä voi olla omia kieli-ideologioita; osa ideologioista on pysyviä, mutta uskomukset ja arvotukset kielistä – ja niiden kautta kieli-ideologiat – voivat myös muuttua. Kieli-ideologiassa on siis mikro- ja makrotaso, ja kieli-ideologioita voidaan paljastaa yhden puhujan tai koko kieliyhteisön kielestä. Käsite onkin monikäyttöinen ja sovellettavissa monenlaiseen tutkimukseen eikä kieli-ideologian käsite rajaudu minkään yhden tutkimusperinteen piiriin. (Mäntynen ym. 2012.)

Kieli-ideologioita voi olla samassakin yhteisössä useita; ne voivat olla keskenään ristiriitaisia ja epäyhtenäisiä. Yhteistä kieli-ideologioille on, että ne aina paljastavat jotain kielen ja kielen puhujien asemasta yhteiskunnassa. (Woolard & Schieffelin 1994.) Kieli-ideologiat paljastuvat kielenkäytön luonnollistumina, kuten käsitteinä ja vakiintuneina käytäntöinä, jolloin kielenkäyttö paljastaa luonnollistuneen ajattelutavan kielenkäytön taustalla. Juuri vakiintuminen ja luonnollistuminen ovat syynä siihen, että kieli-ideologialla voi olla paljon valtaa. Kun kieltä ohjaillaan ja normitetaan, harvoin pysähdytään miettimään oletuksia ja näkemyksiä tekojen takana. Kieli-ideologiat muodostavat jaettuja viitekehyksiä sosiaalisille käsityksille. Näin myös kieli-ideologia kiertyy vallan käsitteeseen. Kieli-ideologiat eivät voi olla neutraaleja, ja ne palvelevat

aina jonkin ryhmän etua. (Mäntynen ym. 2012.) Kieli-ideologiat eivät siis oikeastaan koskaan rajaudu pelkästään kieleen, vaan ne välittävät tietoa myös ympäröivästä maailmasta ja sen arvoista (Piippo, Vaattovaara & Voutilainen 2016, 24).

Suomessa kieli-ideologian käsitettä on hyödynnetty paljon fennistisessä tutkimuksessa. Kieli-ideologioita on tarkasteltu erityisesti kirjakielen kehityksen yhteydessä eli siinä prosessissa, kun kirjakielen normeja alettiin työstää. Kun kirjakieltä kehitettiin tietoisesti 1800-luvulla, kilpaili kaksi rinnakkaista kieli-ideologiaa ja näiden kieli-ideologioiden jäljet näkyvät kirjakielessämme edelleen. Erilaisten ideologioiden taistelusta syntyi kirjakielen normisto. Usein kieli-ideologioilla onkin juuri ohjailuun ja normittamiseen pyrkivä luonne. (Mäntynen ym. 2012, 335, Paunonen 1996, 547.) Suomessa yhdenlaiseen kieli-ideologiaan on liittynyt ajatus kielen tehtävästä rakentaa kansallisuutta ja kansaa. Kieli-ideologia voi siis heijastaa esimerkiksi yhteiskunnallista ideologiaa. (Rintala 1998, 53.)

Kieli-ideologialla on monia erilaisia määritelmiä (ks. esim. Ahern 2012, Silverstein 1979, myös Mäntynen ym. 2012), joissa kaikissa kuitenkin käy esiin kieli-ideologian ja valtasuhteiden yhteys sekä kieli-ideologioiden moninaisuus. Kieli-ideologia kertoo usein luonnollistuneesta tavasta luokitella ja jäsennellä asioita (Mäntynen ym. 2012). Tutkielmassani käsitän kieli-ideologian merkitsevän erityisesti kulttuurisia käsityksiä kielen luonteesta ja tarkoituksesta. Ymmärrän tutkielmassani ideologiat kielellisen toiminnan kautta muokkautuvina ja uusintuvina, jolloin oppikirjan tekstuaaliset valinnat rakentavat kuvaa kielestä, kielenkäyttäjistä ja kielten valtasuhteista. (vrt. Schieffelin, Woolard & Kroskrity 1998.)

Kieli-ideologioiden tutkimukseen ei ole olemassa yhtä vakiintunutta metodologiaa. Käyttäessäni aineiston lukemista diskurssien kautta paljastaakseni kieli-ideologioita olen valinnut melko tyypillisen tavan etsiä kieli-ideologioita. Diskursseissa tyypillisesti arvostukset ja näkemykset tulevat konkreettisiksi, ja näin kieli-ideologiat paljastuvat. (Mäntynen ym. 2012). Tarkastelen näitä ”kieli-ideologioiden materiaalistumia” (Mäntynen ym. 2012, 328) tai kieli-ideologian ilmentymiä ja näen siis diskurssit ideologioita konkreettisempina, jolloin ne voidaan ideologioita selvemmin osoittaa aineiston teksteistä. Kieli-ideologioiden tarkastelussa tarkoitukseni ei ole tarkastella puhtaasti ainoastaan aineiston kieltä vaan otan huomioon aineiston kieli-ideologian

ilmentymät niiden sosiaalisessa ja yhteiskunnallisessa kehyksessä (vrt. Piippo, Vaattovaara & Voutilainen 2016, 24–25).

## 5. Aineiston hankinta ja analyysi

Olen kiinnostunut oppikirjasta rajatun aineiston tarjoamista käsityksistä monikielisyydestä, kielellisestä identiteetistä sekä kielten valtasuhteista. Tarkoitukseni on tutkielmassani pohtia, millaisia lukijapaikkoja aineiston tekstit tarjoavat monikieliselle opiskelijalle ja miten nämä tarjotut paikat suhtautuvat siihen, että opiskelija on mahdollisesti monikielinen. Tutkimuskysymykseni ovat

1. Millaista lukijaa teksti olettaa?
2. Millaisista kieli-ideologioista oletetun lukijan kautta tarjotut lukijapaikat kumpuavat?

Näihin kysymyksiin pyrin vastaamaan lukemalla aineistoa diskurssien kautta. Sekä kysymyksenasetteluni että metodologiset valintani lähtevät ajatuksesta, jonka mukaan yksilöt ymmärtävät maailman ja toimivat siinä käyttäen hyväkseen rakentamiaan käsitteellisiä konstruktioita ja mielikuvia. Maailma ei ole yksiselitteinen ja maailmaa voidaan kuvata monin eri tavoin. Toisin sanoen tutkielmani perustuu konstruktivistiseen ontologiaan. Työni pohjautuu ajatukseen siitä, että tekstit sekä heijastelevat että muokkaavat käsitystä maailmasta, mutta toisaalta tekstien tuottama tapa on vain yksi tapa järjestää tai luokitella maailmaa. Samaan aikaan samoja asioita voitaisiin luokitella täysin eri näkökulmista ja tulla toisenlaisiin päätelmiin. Epistemologisesti työni pohjaa löyhästi sosiaaliseen konstruktionismiin: tämä näkyy selkeimmin siinä, että tarkastelen nimenomaan kieltä. Työni lähtökohta on ajatus kielen tehtävästä toiminnan ja vuorovaikutuksen välineenä; kieli on ennen kaikkea merkitysten välittäjä. Kielikäsitykseni on funktionaalinen eli ajattelen, että kieliopin säännöt, sanasto, puhe, teksti ja kielenkäyttäjät ovat erottamattomia kielen tuottamisessa eikä niitä voi irrottaa toisistaan – kieli on toimiva, systeeminen kokonaisuus (ks. Halliday 1994). Vaikka kieli

onkin tarkastelun kohde, ajattelen, että kielen ulkopuolella on ei-kielellisiä maailmoja kuten instituutioita tai rakenteita, joita kieli pyrkii kuvaamaan

### 5.1. Aineisto, aineiston rajaaminen ja valmisteleminen

Tarkastelen työssäni *Kipinä*-kirjasarjaa, joka on tällä hetkellä ainoa lukion S2-opetukseen tarjolla oleva kirjasarja. Kirjasarjan kaikki osat ovat toimittaneet Niina Eloranta ja Heidi Lehtosaari. Sarjaa on julkaissut oppikirjakustantamo Finn Lectura, joka on vuodesta 2018 lähtien ollut osa Kustannusosakeyhtiö Otavaa. Sarjaan kuuluu kolme kirjaa: *Kipinä 1-2*, *Kipinä 3-4* ja *Kipinä 5-6*. Uudistettu ja uuden opetussuunnitelman mukainen kirja *Kipinä 1-2* ilmestyi vuonna 2016, ja uudistetut *Kipinä 3-4* ja *Kipinä 5-6* ilmestyivät vuonna 2017. Sarjasta on olemassa vanhan opetussuunnitelman mukaiset painokset vuodelta 2013. Jokaiseen kirjaan kuuluu myös ratkaisukirja ja uusiin painoksiin kirjan tekstejä sisältävät sähköisenä saatavilla olevat kuuntelutehtävät.

Kaikki kirjasarjan oppikirjat sisältävät numeroidensa mukaisten lukiokurssien sisällöt eli *Kipinä 1-2* sisältää lukion opetussuunnitelman mukaisia sisältöjä lukion S2-kursseille 1 ja 2. Jokaisen kurssin sisältö on edelleen jaettu suhteellisen laajoiksi luvuiksi, jossa löyhänä punaisena lankana kulkee jokin opetussuunnitelman mukainen teema, kuten median vaikutuskeinot, argumentointi ja retoriset keinot, novelli tai suomalainen puhekuluttuuri. Luvut ovat laajoja, niiden sivumäärä on noin 30–40 sivua. Lukujen rakenne noudattelee samaa kaavaa. Jokaisen luvun alussa on tekstikappale, joka esittelee luvun teemaa, kuten mediaa, argumentointia tai runon ja kuvan analysoimista. Johdattelevan tekstikappaleen jälkeen on usein tekstiä selventäviä taulukoita, tiiviitä tietolaatikoita tai aiheeseen liittyviä, lyhyempiä tekstejä. Joko näiden tekstien ennen tai jälkeen on luvun teemaan johdattelevia ja ajatuksia herätteleviä keskustelu- ja määrittelykysymyksiä. Keskustelu- tai pohdintatehtävien jälkeen kirjassa esitellään yksi tai useampi kielioppikysymys, jota havainnollisetaan useimmiten erilaisin havainnollistavien taulukoin ja esimerkein. Kielioppiasiat ovat laajoja: esimerkiksi kurssilla 3 kirjan esittelemät kielioppiasiat ovat sijamuodot essiivi ja translatiivi, yleisimmät verbirektiot, sisä- ja ulkopaikallissijojen käytön tarkennus, harvinaiset

sijamuodot abessiivi, komitatiivi ja instruktiivi, adjektiivien vertailumuotojen käyttö sijamuodoissa, adverbien käyttö sijamuodoissa sekä nominaalimuodot, lauseenvastikkeet ja partisiippimuodot. Joissain luvuissa käsitellään tässä kohdassa oikeakielisyyttä ja kielenhuoltoa. Kappaleessa on lisäksi 2-4 kirjaan kirjoitettua tekstiä, jotka käsittelevät kunkin kappaleen teemaa. Nämä tekstit ovat kielioppiosioden väleissä. Laajoissa luvuissa on lisäksi muiden osioiden seassa lähinnä sanoma- ja aikakauslehdistä valittuja tekstejä, useimmiten kolumneja ja artikkeleita, mutta myös novelleita, mainoksia ja kuvia. Suurin osa teksteistä on lyhentämättömiä.

*Kipinä*-teosten vanhat painokset seuraavat vanhaa opetussuunnitelmaa, uudet laitokset on laadittu uuden opetussuunnitelman mukaan. Uudessa lukion opetussuunnitelmassa tunnustetaan kieli-identiteetin merkitys ja yksi kielitietoisuuden osa-alue on siis myös kieli-identiteettien monikerroksisuuden tiedostaminen (LOPS 2015, 72; LOPS 2019, 108). On kiinnostavaa, että oppikirjaa varten laaditut sisällöt eivät ole merkittävästi muuttuneet kirjan eri laitosten välillä huolimatta opetussuunnitelman muutoksesta. Ylioppilaskokeen muuttuminen näyttäisi vaikuttaneen kirjan tehtäviin ja opastavaan tekstiin, kun taas opetussuunnitelman muutokset eivät niinkään.

Tutustuin oppikirjoihin huolellisesti ennen varsinaista analyysiä. Kirjat olivat minulle ennestään tuttuja, sillä olin käyttänyt niitä lukion S2-opettajana opetuksessani. Pyrin kuitenkin tutustumaan kirjoihin uudelleen, ja luin ne monta kertaa läpi. Keskityin tässä vaiheessa uuden painoksen kirjoihin, mutta luin ajatuksella uudelleen myös vanhan painoksen mukaiset kirjat.

Päädyin rajaamaan aineiston niihin teksteihin, jotka oli tehty varta vasten oppikirjoja varten. Kirjat sisältävät paljon erilaisia tekstilajeja, ja monet teksteistä on alun perin laadittu esimerkiksi sanoma- ja aikakauslehtiin tai muuta tarkoitusta varten. Vaikka näitäkin tekstejä poimittaessa oppikirjan käyttöön on tehty valintoja, ne on kuitenkin alun perin tarkoitettu julkaistavaksi muualle. Lisäksi tarkastellessani näitä tekstejä havaitsin, että ne oli valittu siten, että ne edustivat mahdollisimman monia erilaisia tekstilajeja ja sopivat kurssien laajoihin teemoihin.

Aineiston rajauksen jälkeen käsiteltäväkseni jäi karkeasti jaettuna kolmenlaista tekstimateriaalia, joka on laadittu nimenomaan oppikirjaa varten. Ensinnäkin

analysoitavaksi aineistoksi jäi jokaisen luvun aloittava, teemaan johdatteleva teksti. Toiseksi tarkasteltavaksi aineistoksi jäivät kielioppia tai kielenhuoltoa esittelevät tekstit sekä niihin liittyvät tehtävät. Kolmanneksi tarkasteluun jäivät muut, teemaan liittyvät tehtävät sekä ne tehtävät, jotka liittyivät muualta valittuun aineistoon.

Rajattuani aineiston poimin jokaisesta oppikirjasta ne kohdat, jotka on tehty kirjaa varten. Merkitsin ne oppikirjoihin ja tutustuin vielä huolellisesti valitsemini teksteihin. Aloin käydä läpi oppikirjaa *Kipinä 1–2* (uusi painos), ja ryhmittelin aineiston tekstejä Excel-taulukoon siten, että merkitsin kirjan, sivunumeron ja sen, mihin kurssiin ja mihin isompaan teemaan ja tekstiin poimimani pienemmät tekstikohdat kuuluivat. Teemoja olivat esimerkiksi suomalaista kulttuuria käsittelevät tekstit, suomen kieltä esittelevät teksti, kielioppia avaavat tekstit ja tekstit, joissa käsiteltiin jollain tavalla opiskelijan omaa äidinkieltä. Tein teemoittelua pitkään, tarkensin teemoja vähitellen ja muutin ja yhdistelin teemoja. Merkitsin tiedot tarkasti, jotta pystyisin myöhemmin jäljittämään alkuperäisen tekstikohdan.

Tämän jälkeen poimin *Kipinä 3–4* ja *Kipinä 5–6* -oppikirjoista rajaamistani aineistoista samalla tavalla tekstikohtia teemoittain omiin taulukkoihinsa. Tässäkin vaiheessa teemat muuttuivat paljon ja niitä tuli lisää. Tämän jälkeen tarkistin vanhoista painoksista, oliko niissä muutoksia tai uusia tekstejä, jotka kuuluisivat analyysin kohteeksi. Kirjaa varten tehdyt tekstit eivät olleet painosten välillä juurikaan muuttuneet, tosin kaikki sivunumerot ovat painoksissa toisistaan poikkeavat. Kiinnitin vielä huomiota pieniin eroihin painosten välillä ja merkitsin muistiin myös vanhan painoksen sivunumerot. Mikäli en toisin mainitse, viittaen uuden opetussuunnitelman mukaisiin kirjoihin. Aineiston keräämisen viimeisenä vaiheena luin vielä kerran kaikki oppikirjat läpi. Lisäksi tarkistin, että en ollut jättänyt huomioimatta mitään tekstejä ja että rajaukseni oli sen tarkoitukseni mukainen.

Kun olin rajannut aineiston, tarkastelin sitä auksi sisällönanalyysin keinoin. Havainnoin tässä vaiheessa erityisesti käytettyä sanastoa sekä sitä, millä tavoin suomen kieliopista aineistossa puhutaan. Poimin alkuun sanat ja ilmaisut sekä muita sisältöön liittyviä valintoja, joista tein taulukon. Näin jäsensin aineistossa käytettyä sanaston ja kieliopin havainnointia järjestelmällisesti. Jäsensin tässä vaiheessa aineistoa löyhien teemojen mukaan. Teemat liittyivät tässä vaiheessa sanastoon, kielioppiin sekä näistä valittuihin sisältöihin.

Samaan aikaan tarkastelin aineiston muuta sisältöä, jota myös teemoittelin ja jäsentelin sisällönanalyysin keinoilla. Poimiessani eri teemoihin sisältöjä ja tarkastellessani aineistossa käytettyä sanastoa ja kielioppitermistöä aloin samalla havaita, että kielioppiin liittyvät osat tuntuivat melko kompleksiselta verrattuna aineiston muihin kohtiin, joita samaan aikaan myös jatkuvasti luin. Mielestäni näiden sisältöjen välillä vaikutti olevan jonkinlainen ristiriita, ja näihin ristiriitoihin kohdistin huomioni analyysin seuraavassa vaiheessa.

## 5.2 Aineiston lähestyminen diskurssien kautta

Aloitin etsimällä aineistojen ristiriitaisuuksista eroja ja samankaltaisuuksia sekä toistuvia teemoja. Esimerkiksi Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 167) pitävät tällaista lähestymistapaa hyvänä aloituksena aineiston analysoimisessa. Mielestäni aineistossa oli ristiriita lukijalta vaaditun kielikompetenssin ja kulttuuria esittelevien tekstien välillä: minua esimerkiksi vaivasi se, että aineistossa käytettiin hyvin edistynyttä sanastoa mutta samalla suomalaista kulttuuria esiteltiin perusteellisesti, myös sellaisten seikkojen kohdalla jotka Suomessa asuvalle ovat melko itsestään selviä mutta toisaalta aineistosta piirtyvä kuva tuntui myös jollain tavalla kapealta. Tätä ristiriitaa pyrin tekstistä tutkiskella ja kaivaa esiin pohtimalla tarkasti esimerkiksi aineiston sanavalintoja, kieltä ja sitä kuvaa ja tapaa, jonka se piirtää lukijalleen kuvaa eri aiheista. Pyrin tuomaan esiin tällaisia ristiriitoja ja pohtimaan lukemieni teorioiden valossa aineistosta esiin piirtyviä seikkoja sekä tuomaan sisäistä logiikkaa löytämiini ristiriitoihin. Yritin paikantaa ristiriitaisuuksia ja arvioida niitä: Mistä tekstissä puhutaan ja miten? Minkälaisia valintoja on tehty? Millaista sanastoa käytetään? Mistä aineistossa ei puhuta? Mitä oletetaan itsestään selväksi? Mitkä ja kuinka usein toistuvat tietyt tekstin oletukset? Millaista lukijaa rakennetaan tai oletetaan tekstissä?

Tein tässä prosessissa paljon muistiinpanoja, joita sitten tarkastelin ja joita yhdistelin hahmottaakseni aineistoa kokonaisuutena. Aloin lähestyä mahdollisia diskursseja aineistostani löytämieni toistuvien kaavojen kautta. Yritin myös pohtia, onko jotain, mitä aineistossa tuodaan esiin yksipuolisesti tai vaietaanko jostain asiasta. Aloin yhdisteellä

huomioitani ryhmiksi ja sitten diskursseiksi. Tässä vaiheessa tekstistä kehittämäni diskurssit muuttuivat jatkuvasti: esimerkiksi yhdistin aiemmin kahtena eri diskurssina pitämiäni yhdeksi diskurssiksi ja muutin ja kehitelin matkan varrella jo rakentamiani diskursseja. Merkitsin näitä diskursseja vielä aineistoon erilaisilla väreillä, jolloin sain käsityksen niiden esiintymistiheydestä. Pyrin myös katsomaan välillä koko aineistoa ja ottamaan huomioon aineiston eri kohtia, jotta asetelmastani ei tulisi vinoutunut. Koko aineiston käsittelyn ajan pyrin jatkuvasti laajentamaan käsitystäni oppikirjoista lukemalla aikaisempaa tutkimusta oppikirjoista, identiteettien rakentamisesta ja kielen oppimisesta. Kyseessä oli siis jatkuvasti tarkentuva, aineistolähtöinen prosessi.

Lainasin diskurssianalyysistä tavan tarkastella sosiaalisia kysymyksiä kielenkäytön kautta. Kielellisen toiminnan lisäksi diskurssianalyysi painottaa, että tekstissä on aina mukana makro- ja mikrotason konteksti, esimerkiksi aika, paikka, tila, tilanne, roolit, historiallinen ja sosiokulttuurinen konteksti. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 16–27.) Oppikirjatekstit, kuten mitkä tahansa tekstit, rakentavat maailmaa ja välittävät asenteita ja käsityksiä. Toisaalta oppikirjatekstillä on erilaista valtaa kuin monilla muilla teksteillä: oppikirjan tekstin vaikuttavuus perustuu sen luonnollistuneelle asemalle kouluopetuksessa; koulu ja oppikirja instituutioina nostavat oppikirjan tekstit näennäisesti neutraaleiksi ja siten uskottaviksi. Kriittisen diskurssianalyysin lisäksi sovelletin työssäni osittain myös analyyttistä diskurssianalyysiä, kun pyrin kuvaamaan aineiston käyttämää kieltä tarkasti ja ilman ennakkoon asetettuja oletuksia. Usein analyyttinen ja kriittinen diskurssianalyysi nähdään lähes diskurssianalyysin ääripäinä, mutta ne voivat myös toimia yhdessä. (Jokinen ym. 1999, 86-87.)

Aivan loppuksi pyrin saattamaan siihenastisen analyysiprosessini jonkinlaiseen synteysiin ja tässä otin avukseni oletetun lukijan ja kieli-ideologian käsitteet. Oletetun lukijan tarkastelu paljastaa jotain tarkempaa siitä, millaisia oletuksia teksti tekee. Lopulta oletetun lukijan piirteet olivat palautettavissa kieli-ideologiaan, johon nämä oletuksen pohjaava tai josta ne ovat ilmentymiä. Vein havaintojani eteenpäin käyttäen näitä käsitteitä apuna ja analysoin havaintojani käsitteitä ja lukemiani teorioita hyödyntäen. Tässä vaiheessa palasin vielä tarkastelemaan aiemmin tekemiäni havaintoja ja johtopäätöksiä peilaten niitä käyttämiini käsitteisiin sekä lukemaani taustakirjallisuuteen.



## 6. Tulokset

Aineisto on valikoitu lukion S2-oppiaineen *Kipinä*-kirjasarjasta. Viitataan aineistoon sen mukaan, mistä kirjasarjan kirjasta ja osasta aineiston kohta on poimittu: jos aineisto on *Kipinä 1-2*-sarjan osasta 1, viitataan siihen merkinnällä K1, saman kirjan osasta käytän merkintää K2, *Kipinä 3-4*-kirjan ensimmäisestä osasta poimittuun aineistoon viitataan merkinnällä K3 ja toiseen osaan merkinnällä K4, *Kipinä 5-6* osiin viitataan merkinnöillä K5 ja K6. Viitataan aina teoksen uuteen painokseen.

Sisäislukija piirtyy aineistosta esiin tekstin eri elementtien kautta. Vastaan ensimmäisessä alaluvussa ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni osittain selvittämällä, millaista kielitaitoa teksti olettaa lukijalta. Sitten vastaan seuraavissa alaluvuissa samaan kysymykseen tarkemmin, kun luen tekstiä diskurssien kautta. Näin pyrin täydentämään kuvaa siitä, millaista lukijaa teksti olettaa vastaamalla. Alaluvussa 6.2. pohdin, mitä tekstin diskurssit paljastavat siitä, millä tavalla teksti olettaa tuntevan suomalaista kulttuuria ja mikä on oletetun lukijan suhde omaan kieleensä. Alaluvussa 6.3. käsittelen aineistosta piirtyvää kuvaa Suomesta. Alaluvussa 6.4. tarkastelen sitä, mitä teksti olettaa lukijan omasta kielestä sekä tekstin monikielisyystä avautuvia oletuksia. Näiden kautta piirtyy esiin kuva tekstin oletetusta lukijasta. Alaluvussa 6.5. pohdin kaikkia havaintojani kieli-ideologian käsitteen kautta ja pyrin vastaamaan kysymykseen, millaisista kieli-ideologioista oletetun lukijan kautta tarjotut lukijapaikat kumpuavat.

## 6.1. Oletetun lukijan kielikompetenssi

*Kipinä*-kirjojen rakenne noudattelee samaa kaavaa. Jokaisessa *Kipinä*-kirjassa ja jokaisessa luvussa esitellään suomen kielen kielioppia tai vaihtoehtoisesti, *Kipinä* 5-6-osassa, kielenhuoltoa. Kielioppi- tai kielenhuollon keskeinen sisältö esitellään kirjaa varten kirjoitetun tekstikappaleen jälkeen. Kieliopin tai kielenhuollon esittelyn jälkeen oppikirjassa on kirjaa varten laadittuja tehtäviä näistä kysymyksistä. Tässä luvussa keskityn kirjan näihin osiin.

Vaikka kielioppi- tai kielenhuoltokysymykset vaihtuvat kirjan eri osissa, lähtökohtainen lähestymistapa kysymyksiin aineistossa on samankaltainen. Kielen termistöä käytetään heti ensimmäisestä osasta lähtien eikä kieliopin termistöä avata. Esimerkiksi käsite sanavartalo toistuu läpi kirjojen eikä sitä selitetä missään. Kielioppi- tai kielenhuollon sisältöihin mennään suoraan, käyttäen vakiintuneita kielioppitermejä. Monia perusopetuksessa opittuja asioita tarkennetaan ja selvennetään, osittain toki myös kerraten. Esimerkiksi aikamuotoja esitellään melko tarkasti, mutta verbin partisiippimuodot, joita tarvitaan perfektin ja pluskvamperfektin muodostamiseen, esitellään niin, että opiskelijan oletetaan suoraan hallitsevan partisiippimuotojen muodostamisen:

Esimerkki 1

Perfektin = *olla*-verbin positiivinen/negatiivinen preesens + pääverbin NUT-partisiippi EI ASTEVAIHTELUA!  
(K1, 52)

Perfektin muodostamisesta annetaan samalla ja seuraavalla sivulla esimerkkejä, mutta partisiipin muodostumista ei esitellä missään tarkemmin. Samanlainen, hyvin niukka ohjeistus jatkuu muiden kielioppikäsitteiden käsittelyn kohdalla. Kielioppikäsitteitä käytetään myös silloin, kun käsitettä paremmin kuvaavaa sanaa voitaisiin käyttää

(esimerkiksi ”monikon nominatiivi” -käsitettä käytetään usein eikä koskaan esimerkiksi taivutusmuotoa paremmin kuvaavaa sanaa ”t-monikko”).

Aineistossa kielitietoa ja kielen käyttöä rakennetaan aiemmin opitun päälle: kun *Kipinä I* -osassa esitellään nominitaivutuksen tyypit A ja B, näitä tyyppejä käytetään läpi kirjasarjan palaamatta niiden esittelyyn, kuten esimerkistä 2 ilmenee.

#### Esimerkki 2

Abessiivi vastaa kysymykseen *Mitä ilman?*, ja sen sijapäätte on **-tta/-ttä**, joka liitetään sanan vartaloon. Jos sanassa on astevaihtelua, astevaihtelun A-tyypissä on yksikön ja monikon abessiivissa heikko aste, B-tyypissä vahva aste. Abessiivi on nykykielessä harvinainen sija, jota ei käytetä kaikista sanoista, vaan lähinnä vanhoissa sananlaskuissa, fraaseissa, tietyissä ilmauksissa ja runokielessä.  
(K3, 82)

Toisaalta ulko- ja sisäpaikallissijoja esitellään kirjassa melko perinpohjaisesti, etenkin siihen nähden, että asia on oletetusti opittu jo peruskoulussa ja sijamuotoja on täytynyt aiemmilla kursseilla osata käyttää. Tässä vaiheessa oletetun lukijan on täytynyt osata käyttää ja ymmärtää sijamuotoja monipuolisesti. Esimerkiksi ablatiivi esitellään näin:

#### Esimerkki 3

Ablatiivi vastaa kysymykseen *Keneltä? Miltä? Millaiselta?*, ja sen sijapäätte on **-lta/-ltä**, joka liitetään sanan vartaloon. Huomaa! Astevaihtelun A-tyypissä on yksikön ja monikon ablatiivissa heikko aste, B-tyypissä vahva aste.  
(K2, 64.)

Astevaihtelu A- ja B-tyyppejä tai sanavartalon käsitettä ei esitellä uudelleen vaan ne oletetaan tunnetuiksi ja osatuiksi käsitteiksi. Kielioppikäsitteisiin suhtaudutaan samalla tavoin läpi koko aineiston: oletettu lukija on sellainen, joka muistaa ja pystyy soveltamaan aiemmin opittuja käsitteitä ilman niiden tarkempaa avaamista. Oletus aineistossa on, että oletetulla lukijalla on sisäistettynä kielioppikäsitteet, joita aiemmin on opiskeltu. Kirjan oletetusta lukijasta piirtyy esiin kuva, jossa metakieli on hallussa paremmin kuin keskimääräisellä kielenpuhujalla ja oletetun lukijan käsitys kielen rakenteista on selkeä.

Oletettu lukija on omaksunut jo peruskoulun oppimäärässä suomen kieliopin perusasiat niin hyvin, että hän pystyy muistamaan ne nopeasti ja käyttämään niitä vaivattomasti.

Oletuksena piirtyy esiin se, että suomen kieli on oletetulla lukijalla vahvasti ja monipuolisesti käytössä. Jo ensimmäisen kirjan ensimmäisissä teksteissä on monenlaisia, kompleksisia rakenteita, kuten esimerkistä 4 voi havaita:

#### Esimerkki 4

(...) Lähdekriittisyys on tärkeä osa medialukutaitoa, ja sitä kannattaa harjoitella tietoisesti. Lähdekritiikkiä tarvitaan erityisesti sosiaalisessa mediassa mutta myös silloin, kun luetaan perinteisiä painettuja lehtiä ja kirjoja. Valpas lukija arvioikin jokaista tietolähdettä kriittisesti, oli kyseessä sitten painettu tai sähköinen materiaali.

Lähteen luotettavuutta arvioidessaan lukijan kannattaa lähteä liikkeelle tekstin lajista. Blogitekstiä, mielipidetekstiä, tieteellistä julkaisua tai uutista ei voi lukea samalla tavalla. (...)

(K1, 36)

Esimerkissä 4 käytetään passiivia, lauseenvastikkeita ja kahtakin erilaista tyypillistä listauskeinoja ("erityisesti... mutta myös..." "oli kyseessä sitten... tai"). Oletettu lukija hallitsee tällaiset kompleksiset kielelliset rakenteet.

Verrattuna aineiston kieliopin opetukseen käytetty sanasto on selkeästi etenkin kirjasarjan ensimmäisessä osassa edellä kieliopin opetusta. Ensimmäisen kirjan ensimmäisen osan toinen teksti käsittelee lukutaitoa ja tekstejä:

#### Esimerkki 5

(...) Vaikka nykyään informaatiota välitetään pääasiassa audiovisuaalisina mediateksteinä, ei painettua tekstiä eikä varsinkaan kaunokirjallisuuden merkitystä pidä väheksyä: kaunokirjallisuuden lukeminen avartaa maailmankuvaa. Lisäksi monissa uusissa mediaailmiöissä voi olla viittauksia vanhoihin kulttuurissa tunnettuihin ilmiöihin.

(K1, 31)

Tekstissä on sekä monimutkaisia rakenteita että edistynyttä sanastoa mutta myös tiiviitä, abstrakteja käsitteitä, kuten mediaailmiö, mediateksti, maailmankuva sekä kulttuurissa tunnettu ilmiö. Ensimmäisen kirjan ensimmäisessä osassa käytetään muutenkin edistynyttä ja myös harvinaisia sanoja, kuten raamittaa, oppimisympäristö (s. 8), sensuuriasetus, itämerensuomalaiset kielet (s. 46), savuhormi, riihisauna, tulipesä (s. 107), närkästyttänyt (s. 139). Tarkoitus on toki laajentaa oppijan sanavarastoa, mutta aineistosta voi päätellä, että opiskelijalla oletetaan olevan käytössään monipuolinen

sanavarasto. Aineistosta tulee ilmi myös oletus siitä, että oppija pystyy kontekstin perusteella ymmärtämään myös erityissanastoa. Oletettu lukija hallitsee siis monipuolisesti kieltä, tuntee edistynyttä sanastoa ja ymmärtää sanojen käyttökontekstin. Aineistossa käytetystä sanastosta voi myös päätellä, että oletetulla lukija suomi on vahva käyttökieli jokapäiväisessä elämässä. Lisäksi aineistosta voi päätellä, että oletettu lukija seuraa mediaa suomeksi, sillä hänen oletetaan tunnistavan suomalaisen median ilmiöitä.

Aineistosta oletettu lukija piiryy esiin kompetenttina kielen oppijana, joka käyttää aktiivisesti suomea ja lukee monipuolisia tekstejä suomeksi. Kaikissa aineiston teksteissä oletuksena on myös se, että oletettu lukija pystyy ymmärtämään hyvin monimutkaisia kielen rakenteita. Tämä ei ole ristiriidassa lukion opetussuunnitelman eikä etenkin ylioppilastutkinnon vaikeustason kanssa. Kiinnostavaa on se, että oletetulla lukijalla on kielen metatermit erittäin hyvin hallussa, joissain tapauksissa oletetulla lukijalla on kielen asiantuntijan asema. Teksti siis antaa lukijaposition, jossa oletetulla lukijalla on korkea suomen kielen osaaminen.

## **6.2. Oletetun lukijan suhde suomalaiseen kulttuuriin: vierauden diskurssi**

Aineistossa esitellään suomalaista kulttuuria monissa yhteyksissä. Niin kirjaa varten laadituissa tehtävissä kuin aineiston teksteissäkin tuodaan esille suomalaiseen kulttuuriin liittyviä seikkoja esitellen niitä eri tavoin. Esimerkiksi suomalaista puhe-kulttuuria esitellään tällä tavalla:

### **Esimerkki 6**

Suomalaisessa kulttuurissa arvostetaan hiljaisuutta, joten suomalaisilla ei ole tarvetta täyttää hiljaisuutta puheella. Niinpä esimerkiksi hississä, junassa tai linja-autopysäkillä ei ole tapana ryhtyä juttelemaan tuntemattomien kanssa. (K2, 159)

Suomalaista kulttuuria esitellään aineistossa monin paikoin ja monella tavalla. Esimerkiksi yhdessä tekstikappaleessa esitellään ruokakulttuurin, designin ja musiikin

saralta ”suomalaisuuden kulmakiviä” (K2, 223-21). Ruokakulttuurin perustana on aineiston mukaan ”järvikalat, riista, perunat, ruisleipä, karjalanpiirakat, kotitekoinen pulla, sienet, suomalaiset vihannekset ja marjat” (K2, 224). Suomi esitellään ”designmaana”, jonka tunnettuja tuotteita esitellään näin:

#### Esimerkki 7

Marimekon tekstiileistä, Kalevala-koruista, Eero Aarnion suunnittelemissa klassikkohuonekaluista, Alvar Aallon Artekille suunnittelemissa huonekaluista, Arabian keramiikasta ja Aarikan puukoruista.  
(K2, 225).

Myös suomalaista musiikkikulttuuria esitellään monipuolisesti. Suomalainen musiikki on aineiston mukaan ”moni-ilmeistä ja perinteikästä” (K2, 226). Suomessa kuunneltua musiikkia esitellään myös:

#### Esimerkki 8

(--) Lordin hirviö-heviä, poppia, melankolisia tangoja, kansanmusiikkia, klassisia, nykysäveltäjiä, kuten Kaija Saariahoa, ultra-cooleja elektro-pop-bändejä, groovaavaa jazzia soittavaa Five Corners Quintetia ja tunnelmallista iskelmä-soul-musiikkia.”  
(K2, 226).

Aineistossa samassa tekstissä mainitaan suomalaisina suosikkeina erityisesti hevimusiikki, Sibelius ja lavatanssikulttuuri ja tanssiperinne sekä Kaustisen kansanmusiikkifestivaalit (K2, 226-227). Lisäksi erillisessä tekstissä esitellään mökkeilyä, (K2, 229-230), salmiakki (K2, 228) ja Lordi (K2, 231-232). Nämä eivät ole itsestäänselvyksiä oletetulle lukijalle vaan niitä pitää selittää ja esitellä.

Joissain aineiston teksteissä kulttuurin esittely on tekstin ydinasia, johon on tarkoitus keskittyä. Monissa aineiston teksteissä on kuitenkin niin, että kulttuurin esittely ei useinkaan ole tekstien tai tehtävien pääasia, mutta suomalaista kulttuuria esitellään ydinasian rinnalla. Erityisesti monissa kielioppikysymyksiä harjoittavissa tehtävissä tehtävien sanasto ja tekstit liittyvät suomalaiseen kulttuuriin. Suomalaista kulttuuria tuodaan esille siis kautta aineiston, mutta usein jonkin muun sisällöllisen tai kieliopillisen seikan ollessa pääosassa ja kulttuuri tulee esiin pääseikan käsittelyn ohessa. Esimerkiksi aukkotehtävässä, jossa harjoitellaan imperfektin käyttöä, tehtävässä tulee esiin Suomen

historian käännekohtia (K1, 46). Käännekohdista ei tehtävässä tehdä ajallista tai temaattista tarinaa vaan tehtävän eri kohdissa ovat esillä Suomen historian olennaiset käänteestä kuten Suomen sota, Turun palo ja nälkävuodet. Saman tapainen suomalaisuuden eri puolien esittely toistuu monissa muissakin harjoituksissa. Esimerkiksi verbimoduksia harjoittavassa tehtävässä esitellään saunakulttuuria ja imperatiiviharjoituksessa rättänän teko-ohje (K1, 10). Yhdessä tehtävässä pyydetään tarkkailemaan suomalaisia tapoja eri ympäristöissä (K2, 161), ja toisessa tehtävässä on tarkoitus keskustella pareittain tai pienissä ryhmissä, ”Raportoi siitä, aloittaako joku suomalainen (puolituttu/tuntematon) keskustelun kanssasi. (...)” ”millaisia kokemuksia sinulla on suomalaisesta kulttuurista” (K2, 173). Monissa tehtävissä toteamuksia ja havaintoja suomalaisesta kulttuurista esitellään pääasian sivuhuomioina, esimerkiksi ”suomalaiset vaikuttavat aluksi ujoilta ja pidättyväsiltä” (K4, 88) ja ”suomalaiset eivät pidä meteliä itsestään” (K3, 78).

Suomalaisen kulttuurin esittely johtuu osittain opetussuunnitelman sisällöistä (LOPS 2015, 72-75; LOPS 2019, 110-113). Myös suomi äidinkielenä -oppikirjoissa esitellään jonkin verran suomalaista kulttuuria, mikä myös juontuu lukion opetussuunnitelman sisältöihin. Oleellisin ero suomi äidinkielenä -aineen oppikirjaan on se, että kulttuuria esitellään aineistossa taajaan eri yhteyksissä myös silloin, kun kulttuuri ei ole pääasiallisena käsittelykohteena. Tehtäviin olisi voitu valita mitä tahansa aiheita, mutta juuri suomalainen kulttuuri on tehtävien vakioaihe. Tämä alleviivaa ajatusta, että kulttuuria on esiteltävä oletetulla lukijalle, koska se muuten on oletetulle lukijalle vierasta. Erityisesti aineiston tehtävissä monia suomalaiselle lukijalle melko itsestään selviä asioita esitellään ulkoapäin, oletetusti vieraina ilmiöinä.

Monissa tehtävissä ei vain esitellä suomalaista kulttuuria vaan oletettu lukija otetaan mukaan vertailemaan kulttuuria omaansa. Usein tällaisissa aineiston tehtävissä oletettua lukijaa puhutellaan suoraan ja pyydetään vertailemaan suomalaista ja omaa kulttuuria, kuten seuraavissa esimerkeissä: ”Onko kotimaassasi saunoja? Jos on, niin missä? ”Eroaako kotimaasi sauna suomalaisesta saunasta? Miten?” (K1, 73); s. 165 ”Miltä suomalainen puhekulttuuri sinusta tuntui, kun tulit Suomeen? Onko käsityksesi muuttunut? Miten?” (K2, 186); s. 165 ”Kirjoita teksti ---, jossa vertaat oman maasi puhekulttuuria suomalaiseen puhekulttuuriin.” (K2, 170); ”Kuuluvatko suomalaiset perusraaka-aineet sinun keittiöösi? Miten suomalainen ruokakulttuuri eroaa kotimaasi

ruokakulttuurista?” (K2, 228); ”Onko omassa kulttuurissanne (esimerkiksi musiikissa) otettu vaikutteita muista kulttuureista?” (K2, 229) ”Mitkä suomalaiset tavat, arvot tms. tuntuvat teistä oudoilta tai jopa ahdistavilta? Entä mistä suomalaisista tavoista pidätte erityisesti?” (K2, s. 186); ”Mitkä ovat sinun kotimaasi kulttuurin kulmakivet” (K2, s. 229) Viimeisessä esimerkissä aiemmat kysymykset ovat käsitelleet suomalaisen kulttuurin kulmakiviä. Kysymyksenasettelu suomalaisen kulttuurin kulmakivien jälkeen sisältää oletuksen, että kotimaata vertaillaan Suomeen. Aineistosta nousee esiin ajatus siitä, että oletetulla lukijalla on ”oma kulttuuri”, jonka hän tuntee hyvin ja joka ei ole suomalainen kulttuuri, koska oma kulttuuri nousee esille nimenomaan vertailukohteena suomalaiselle kulttuurille.

Oman kulttuurin lisäksi aineistossa puhutaan myös omasta maasta tai kotimaasta. Myös tämä oletetun lukijan ominaisuus tulee usein esiin, kun omaa maata/kotimaata pyydetään vertaamaan Suomeen. Useissa tehtävissä käy ilmi, että oletettu lukija on tullut Suomeen muualta, usein eksplisiittisesti, kuten esimerkissä 9:

#### Esimerkki 9

”Milloin tulit Suomeen ja miksi? (...) Kaipaanko jotain kotimaassasi? Mitä?” (...) ”Kirjoita teksti omasta sopeutumisestasi Suomeen ja elämästäsi eri kulttuurien keskellä. (...) miten oma kulttuurisi näkyy arjessasi täällä Suomessa?” (K2, 196 kaikki tekstin osia samasta tehtävästä).

Aineiston tehtävien ohjeistuksista, esittelevistä teksteistä ja tehtävistä piirtyy oletettu lukija, joka ei tunne suomalaisen kulttuurin arkisia ilmiöitä kovin hyvin tai ainakin niiden oletetaan aiheuttavan oletetussa lukijassa ihmetystä. Teksteissä oletetulle lukijalle esitetään suomalaista kulttuuria, jonka oletetaan olevan vieras. Se, että suomalaista kulttuuria esitellään siellä täällä, varsinaisen ydinsisällön rinnalla, on omiaan vahvistamaan sitä, että oletettu lukija tarvitsee paljon tietoa suomalaisuudesta ja suomalaisesta kulttuurista. Tekstin oletus on, että lukija tuntee suomalaista kulttuuria, mutta se ei ole hänen ”omansa”. Oletetulla lukijalla on oma kulttuuri, johon hän voi vertailla suomalaista kulttuuria. Oletetulla lukijalla on myös ”oma maa” tai ”kotimaa”, josta hän on tullut Suomeen. Aineiston teksteistä ilmenee monin paikoin, että oletetun lukijan kotimaa on jokin kuin Suomi ja oletetun lukijan oma kulttuuri ei ole suomalainen kulttuuri. Teksti myös lähtee oletuksesta, että tämän toisen maan kulttuuri on myös se kulttuuri, jonka oletettu lukija kokee ”omaksi”.



### **6.3. Aineistosta piirtyvä kuva Suomesta: stereotyyppisen Suomen diskurssi**

Aineiston tekstit tarjoavat oletetulle lukijalle runsaasti tietoa suomalaisesta kulttuurista, jota esitellään tarkasti. Aineiston Suomea esittelevistä teksteistä piirtyy esiin aivan tietynlainen kuva Suomesta. Aineiston Suomea esittelevistä teksteistä piirtyy esiin varsin stereotyyppinen kuva Suomesta, jossa syödään rättänää ja salmiakkia, kuunnellaan heviä ja mökkeillään. Kaikki nämä ovat valintoja, jotka eivät nouse opetussuunnitelmasta.

Aineistosta piirtyvä, melko stereotyyppinen kuva Suomesta ei johdu niinkään siitä, mitä Suomesta kerrotaan, vaan siitä, mitä jätetään kertomatta. Se, mikä aineistossa ei oikeastaan esitellä lainkaan, on kaupunkilainen suomalainen elämäntapa, joka on monikulttuurista. Aineiston kahdessa tehtävissä mainitaan nimeltä suomalaisia kaupunkeja, yhdessä ollaan netissä ja yhdessä käydään Prismassa ostoksilla. Nämä ovat harvinaisia mainintoja arkisesta tai modernista Suomesta. Stereotyyppinen kuva Suomesta johtaa joissain kohti aineistossa ristiriitaisuuteen. Vaikka monin paikoin tuodaan esiin suomalaisten yhteistä historiaa, kulttuuria ja tapoja, jotka ovat oletetulle lukijalle vieraita, oletetun lukijan katsotaan ymmärtävän jossain määrin suomalaiseen kulttuuriin liittyviä stereotypioita, kuten puhelias karjalainen (K1, 120).

Stereotyyppistä kuvaa Suomesta alleviivaa aineistossa käytetyt 1950-70-luvulla tyypilliset nimet. Kirjasarjassa ei ole vakiohahmoja, ja tehtävissä käytetyt nimet vaihtelevat, mutta tehtävissä esiintyvät hahmot ovat tyypillisesti saaneet 1950-1970-luvuilla suosittuja nimiä kuten Lasse, Mikko, Pasi, Kaarle, Kauko, Tiina, Veikko ja Valpuri. Muutaman kerran tehtävissä tosin esiintyvät Herra Kuokkasen, rehtorin, Joukon, Anteron, Niemisten, Marjatan ja Oskarin rinnalla Min, Alfredo, Talwar ja Cho. Usein lauseiden subjektit, joiden nimet eivät olleet 50-70-luvulla tyypillisiä lasten nimiä, ovat vasta Suomeen muuttaneita, esimerkiksi ”Alfredo oli ollut Suomessa vasta kaksi viikkoa,

kun hän tapasi Hannan” (K1, 58, aikamuotoja harjoittelevasta tehtävästä). Vanhahtavat nimet alleviivaavat aineistosta piirtyvää kuvaa stereotyyppisesti suomesta. Samalla monikulttuuriset nimet korostavat ajatusta siitä, että monikulttuurinen henkilö on tullut muualta.

Kuten Chambers (2009, 181) on todennut, nuoret ovat perinteisesti olleet kielellisten innovaatioiden edelläkävijöitä. Lehtonen on väitöskirjassaan (2015) tutkinut maahanmuuttajataustaisten helsinkiläisnuorten kielellisen variaation piirteitä. Helsinkiläisnuoret käyttävät kielellisiä resurssejaan muokatakseen kieltä ja luodakseen omia ilmauksia, joissa tyypillisesti käytetään hyväksi monikielisyyttä. Nuoret voivat toisaalta myös ottaa heihin kohdistetut ennakkoluulot tai asenteet omaan käyttöönsä: Lehtonen raportoi tyytelystä ”huonosta suomesta” (2015, 234-135), jonka avulla opiskelijat ottavat haltuun, pilailevat ja toisaalta testaavat vastapuolen asenteita. Voisi kuvitella, että moni aineiston lukija elää tällaisessa todellisuudessa, mutta tekstin tarjottu lukijapaikka on varsin erilainen. Aineistosta piirtyvä stereotyyppisesti esitetty kuva Suomesta poistaa suomalaisesta arkimaailmasta monikielisyyden.

Harisen ja Ronkaisen (2010) mukaan 2000-luvulla kasvaneilla nuorilla on aivan uudenlaista monikulttuurista tietoisuutta, johon sisältyy elämänasenne, joka ylittää ja yhdistää sellaisia rajoja, jotka ovat aiemmin vallinneet kulttuurissa ja kielessä. Lisäksi uudenlainen teknologia antaa mahdollisuuksia elää monikulttuurisuuteen niilläkin alueilla, jotka eivät muuten ole kovin monikulttuurisia. Monikulttuurisuus on siis normi oppikirjaa käyttäville nuorille, jotka elävät monikulttuurisessa arjessa. Oletettu lukija ei aineistossa kuitenkaan kohtaa kulttuurien sekoittumisen todellisuutta, vaan hänelle tarjotaan ainoastaan paikkaa suomalaista kulttuuria ihmettelevänä vieraana. Oletetulle lukijalle ei tarjota aktiivista roolia kulttuurintuottajana, vaan aineistossa tarjottu paikka on ihmettelevän vieraan tarkkailijan rooli maailmassa, jonka arki ei ole kovin monikielistä tai monikulttuurista.

Oletettua lukijaa ei nähdä kirjassa monikulttuurisena suomalaisena nuorena vaan oletettu lukija on muualta tullut, hän tuntee toisen kulttuurin omakseen eikä hän tunne suomalaisen kulttuurin tyypillisiä piireitä. Tämä ilmenee siitä, että oletetulla lukijalla on jokin muu kotimaa kuin Suomi, jonka hän osaa nimetä ja jokin muu oma kulttuuri kuin suomalainen kulttuuri, jonka piirteitä hän voi vertailla suomalaiseen kulttuuriin. Oletettu

lukija ei tunne suomalaista kulttuuria kovin paljon, mutta hän on siitä kiinnostunut ja hänelle pitää avata suomalaiseen kulttuuriin liittyviä piirteitä. Näin oletetulla lukijalle osoitetaan tekstissä lukijapaikka suomalaista kulttuuria opiskelevana vieraana, joka on kotoisin toisesta maasta. Tähän nähden kielitason ja sanaston vaatimus on ristiriitainen: aineistossa käytetty sanasto ja kielen rakenteet luovat oletetun lukijan, jonka kielitaito on hyvin korkea, Aineistosta kiertyy esiin jännite oletetun lukijan kielikompetenssin ja kulttuurikompetenssin väliin. Myös ylioppilaskirjoituksissa korostuu kulttuurinen lukutaito, joka myös on korkealla tasolla. Tällä tavalla ylioppilaskirjoitusten vaatimustaso ja oletetun lukijan taso ovat tältä osin ristiriidassa.

#### 6.4. Oletetun lukijan oma kieli: oman kielen diskurssi

Suomalaista kulttuuria esitellään aineistossa laajasti. Suomen kieltä esitellään odotetusti monin paikoin, mutta oppijan omaa kieltä ei aineistossa huomioida. Muutamassa aineiston tehtävässä mainitaan oppijan oma kieli. Oppijan omaa kieltä käsitellään runsaammin ainoastaan aineistossa, joka on otettu *Kipinä 1-2*-teoksen osasta 2. Aineiston kohta sisältää lukion opetussuunnitelman mukaisen kurssin, jossa on tarkoitus käsitellä kieltä, kulttuuria ja identiteettiä. Uudessa opetussuunnitelmassa tunnustetaan kieli-identiteetin merkitys ja kieli-identiteettien monikerroksisuuden tiedostaminen. (LOPS 2019, 108). Uuden opetussuunnitelman mukaista kirjaa onkin muutettu tältä osin: *Kipinän 1-2*-kirjan toisen osan ensimmäinen luku on uudessa oppikirjassa nimeltään *Kahden kielen ja kulttuurin keskellä* ja se käsittelee monikielisyyttä. Tekstiin kuuluu lisäksi kainaloteksti nimeltään *Monikielisyys on voimavara*, jossa pyritään kuvailemaan monikielisyyttä ilmiönä. Tämä on aineiston ainoa kohta, joka eksplisiittisesti käsittelee monikielisyyttä.

Kainaloteksti alkaa neutraalilla monikielisyyden määrittelyllä. Tekstissä pohditaan lapsen monikielisyyden kehitystä esimerkiksi näin:

(...) Jos lapsi pääsee jo varhaisessa vaiheessa oppimaan kahta tai useampaa kieltä, hän voi suuremmista vaikeuksista kasvaa aidosti monikieliseksi. Tämä vaatii kuitenkin myös vanhemmilta aktiivista työtä.

(...) Yleensä lapsi oppii uuden äidinkieltänsä ja kehittyy siinä yhtä hyväksi kuin paikallisetkin, kunhan hän saa apua kielen opiskeluun. Vaarassa onkin lapsen ensimmäinen kieli. Jotta lapsi oppisi sen, lapsen vanhempien pitäisi puhua hänelle monipuolisesti omaa äidinkieltään.

(K2, 185)

Monikielisyttä ei käsitellä muutoin kuin lapsuuden monikielisessä ympäristössä tapahtuvana oppimisena. Tekstissä korostuu ympäristön apu: vanhempien pitää tukea lapsen kielenkehitystä ja lisäksi lapsen pitää saada ”apua kielen opiskeluun”. Tekstissä ei tarkenneta, mitä avulla tarkoitetaan. Tekstissä erotetaan ”uusi äidinkieli” ja ”ensimmäinen kieli”, jotka tässä tekstikohdassa ovat siis eri asioita: uusi äidinkieli opitaan tätä kieltä puhuvassa ympäristössä ja ensimmäinen kieli opitaan vanhemmilta. Muualla aineistossa puhutaan johdonmukaisesti ”omasta kielestä” erotuksena suomen kielelle, mutta tässä tekstissä äidinkieli näyttäisi tarkoittavan suomen kieltä, joka otetaan ”uudeksi äidinkieleksi”, jonka rinnalla ”oma kieli” on käytössä kotona. Monikielisytydellä nähdään olevan myös vaaroja:

#### Esimerkki 11

(...) Jos lapsi ei saa tarpeeksi kielellisiä virikkeitä, hän voi jäädä puolikieliseksi, eli hän ei opi ilmaisemaan itseään millään kielellä kunnolla.

(K2, 185)

Mielestäni tässä tarkoitetaan virikkeillä kielen kuulemistä ja puhumista omalla kielellä. Ilmaisua ”puolikielinen” on käytetty aiempina vuosikymmeninä, jolloin vallalla oli ajatus, että monikielisen lapsen kielitaito voi jäädä vaillinaiseksi. Tekstissä ilmaisua ei avata tai sen käyttöä ei perustella vaan sen jää ikään kuin neutraaliksi ilmaisuksi. Tekstistä voi päätellä, että puolikielinen on henkilö, joka ei pysty ilmaisemaan itseään millään kielellä. On ilman muuta totta, että monikielisessä ympäristössä omasta kielestä on pidettävä huolta mutta termi kuuluu leimallisesti kielenkäyttöön, jossa varoitetaan monikielisytyden vaaroista (ks. Dufva & Pietikäinen 2009). Puolikielisytyys terminä ei myöskään ota huomioon kielen lähtökohtaista monimuotoisuutta: kieltä puhutaan monella tavalla ja ihmisillä voi olla monenlaisia tapoja käyttää kieltä.

Tekstin suhtautuminen monikielisyyteen ei ole kuitenkaan yksioikoista. Tekstiin liittyvässä kainalojutun lopussa pyritään palaamaan neutraaliin tai positiiviseen ilmaisuun:

#### Esimerkki 12

Aiemmin epäiltiin, että monikielisyys olisi uhka lapsen kielitaidon kehitykselle, mutta nykyään on huomattu, että monikielisyydestä on useita etuja. (...) Monikielinen lapsi oppii abstraktia ajattelua ja ymmärtää sanan ja käsitteen eron jo hyvin aikaisessa vaiheessa.  
(K2, 185)

Varsinaisessa tekstikappaleessa monikulttuurisuutta ja monikielisyyttä kuvaillaan myös esimerkiksi näin:

#### Esimerkki 13

(...) Nykyään suurin osa maailman ihmisistä puhuukin päivittäin useampaa kuin yhtä kieltä. Myös Suomessa asuvat maahanmuuttajanuoret kuten monet kantasuomalaisetkin nuoret ovat hyvin kielitietoisia. Sekä perheessä että ystäväpiirissä saatetaan puhua useaa eri kieltä. Kielitaitoa edistää nykyään myös monikielinen netti, jossa nuoret viettävät aikaa. Monikielisyys tunkeekin nykyään lähes joka paikkaan, kun vieraita kieliä käytetään yhä enemmän niin työssä kuin vapaa-ajalla: kaupungilla ei käydäkään juomassa kahvia kahvilassa vaan mennään Caféehen; koulun jälkeen nuoret suuntaavat kulunsa Gymille bodybalance- tai armyfit-tunneille; illalla vietetään aikaa Facebookissa tai Skypessä chattaillen.  
(K2, 184)

Ilmaisu ”kielitietoinen” käytetään tässä monikielisyyden synonyyminä, ei niinkään sen yleisessä merkityksessä tietoisuutena kielen rakenteista, ymmärryksenä kielen toiminnasta ja esimerkiksi ymmärryksenä siitä, että kieltä käytetään eri tilanteissa eri tavoin ja että saman kielen sisällä on olemassa erilaisia erityiskieliä, esimerkiksi koulussa oppiaineiden kieli. Kielitietoisuus on vahvasti mukana uusissa opetussuunnitelmissa, mutta käsitettä ei ole määritellyt opetussuunnitelman perusteissa kovin tarkasti. Toisaalta monikielisyyttä käytetään tekstissä viittaamaan siihen, että arjessa käyttää useita kieliä, esimerkkinä erikielisten sivujen selailu verkossa.

Samassa aineiston luvussa jatketaan myöhemmin monikielisyyden erittelyä:

#### Esimerkki 14

Monikielisydestä on varmasti nyky-yhteiskunnassa etua, mutta aina uuteen kieleen ja kulttuuriin sopeutuminen ei ole ongelmattonta. Uuden kielen oppiminen vie energiaa, kielet saattavat sekoittua keskenään, ja eri kielillä ajatteleva on työlästä.  
(K2, 185)

Olen antanut paljon esimerkkejä yhdestä aineiston tekstiosasta, mutta muun aineiston valossa on kuvaavaa, että monikielisyteen suhtaudutaan ristiriitaisesti tässä ainoassa aineiston osassa, josta monikielisyyttä käsitellään eksplisiittisesti. Lisäksi käsitteet äidinkieli ja monikielisyys ovat molemmissa tämän osan teksteissä käsitteellisesti epäselviä: erityisesti kainalojutussa tunnutaan oletavan, että monikielinen ottaa ympäristön kielen äidinkielekseen. Toisaalta monikielisyys ilmenee aineistossa siten, että luetaan tekstejä eri kielillä ja monikielinen ympäristö ilmenee esimerkiksi niin, että suomenkielinen sana kahvila korvautuu sanalla café. Tekstin mukaan kielet voivat puhujan mielessä sekoittua ja eri kielillä ajatteleva on työlästä – vaikka tekstissä pyritään tuomaan esiin monikielisyyden etuja, tuodaan yhä uudelleen esiin erilaisia ongelmia, jotka nykyisen tutkimuksen valossa tuntuvat keinotekoisilta. Kyseessä on siis aineiston ainoa osa, jossa monikielisyyttä käsitellään suoraan ja se esittää monikielisyyden melko ristiriitaisessa valossa.

Muulla aineistossa monikielisydestä ei puhuta enää eksplisiittisesti, mutta monissa tehtävissä puhutaan ”omasta kielestä” tai pyritään jollain tavoin pohtimaan eri kielten käyttöä. Tehtävät ovat erityisen huomionarvoisia, koska niissä oletettua lukijaa puhutellaan suoraan: niistä piiryy siis selkeästi esiin oletettu kuva oletetusta lukijasta. Monikielisyyttä käsittelevän luvun harjoituksissa toistuu uudestaan sana ”puolikielinen”, kun lukijaa pyydetään pohtimaan tekstissä käsiteltyjä käsitteitä ja ajatuksia (K2, 186). Aineiston muissa tehtävissä pyydetään mm. kirjoittamaan teksti, jossa kuvaillaan omaa kieltä, halutessaan voi myös vertailla sitä suomen kieleen (K2, 214). Suurimmassa osassa on selvä oletamus, että oletetulla lukijalla on käytössään yksi kieli, jota hän osaa erittäin hyvin ja tämän lisäksi rinnalla suomi toisena kielenä. Lisäksi oletetulla lukijalla voi olla käytössään muita, heikommin osattuja kieliä, mikä käy ilmi esimerkiksi tehtävänannossa, jossa pyydetään listaamaan kielet, joita lukija osaa (K2, 194).

Tekstistä piiryy esiin oletettu lukija, jonka äidinkieli on jokin muu kieli kuin suomi. Tekstin oletuksena on, että tekstin oletetun lukijan on helppo nimetä yksi äidinkieli ja että

tämä äidinkieli on lukijalla hallussaan hyvin vahvana, koska lukija pystyy tekemään monenlaisia vertailuja suomen kielen ja oman kielensä välillä. Kutsun tätä tekstistä esiin piirtyvää oletusta lukijaksi ”oman kielen diskurssista”, sillä diskurssi kiertyy myös sen käsityksen ympärille, joka tekstistä ilmenee oppijan äidinkielestä. Siitä huolimatta, että tekstissä monin paikoin tuodaan esiin monikielisuuden positiivisia vaikutuksia, teksti tarjoaa lukijalle paikan yksikielisenä oppijana eikä edes ehdota monikielisyyttä vartenotettavana vaihtoehtona. Teksti antaa ymmärtää, että oppijalla ei voi olla suomen kieli hallussaan yhtä vahvana kuin oletettu oma kieli eikä anna lukijalla positioita, jossa hän voisi kokea myös suomen kielen yhdeksi äidinkielekseen. Teksti olettaa, että äidinkieli on oletetun lukijan vahvin kieli ja että suomi on oppijalla hallussa erittäin vahvana, toiminnallisena toisena kielenä.

Aineiston oletettu lukijalla on siis korkea kielikompetenssi ja hän pystyy operoimaan kielipöydän tarkoilla käsitteillä. Oletettu lukija ei tunne suomalaista kulttuuria, ja sitä täytyy esitellä hänelle. Oletetulla lukijalla on toinen kulttuuri, jota hän voi verrata suomalaiseen. Oletetulla lukijalla on myös oma maa, jota hän voi verrata Suomeen ja jonka hän tuntee hyvin. Lisäksi oletetulle lukijalle esitellään suomalaista elämäntapaa, johon ei kuulu kaupunkimaisuus vaan se on melko stereotyyppinen, jopa nostalginen. Oletetulla lukijalla on yksi äidinkieli, joka ei ole suomi.

## 6.5. Aineiston kieli-ideologiasta

Aiemmissa alaluvuissa tulin tulokseen, että tekstistä piirtyy esiin oletettu lukija, jonka on helppo nimetä yksi äidinkieli. Oletetun lukijan yhtä äidinkieltä kysytään yhä uudelleen, koska lähtökohtaisena oletuksena aineistossa on yksikielinen vieraskielisyys. Aineistosta tulee esiin ajatus, että oletetulla lukijalla on yksi, selkeä äidinkieli, jonka lisäksi henkilöllä voi tulla muitakin, heikompia vieraita kieliä. Tosiasiassa äidinkieli ei suinkaan ole aina yksinkertaisesti määriteltävissä. Vaikka aineistossa mainitaan yhdessä tekstissä suoraan ajatus, jonka mukaan monikielisyys voi olla rikkaus, koko aineiston läpi kulkee toisenlainen ajatus, jossa monikielisuuden vaihtoehtona aineisto ei tarjoa tai se nähdään negatiivisessa valossa. Aineiston yhdessä tekstissä mainitaan, että opiskelija voi puhua

useaa kieltä, mutta samassa yhteydessä käytetään sanaa ”puolikielinen”. Aineistossa muut kielet kuin suomi nähdään vieraina kielinä eikä niitä nähdä oletetun lukijan kielellisinä resursseina. Lisäksi tekstistä piirtyy esiin oletettu lukija, jolla on jokin oma kulttuuri, johon hän vertaa suomalaista kulttuuria ja jonka hän tuntee ”omaksi”, toisin kuin suomalaisen kulttuurin. Vaikka kieltä käytetään hyvin korkealla tasolla, lukijalle ei tarjota lukijan paikkaa suomalaisena, vaan suomalaista kulttuuria ja kieltä opettelevana vieraana. Oletetulle lukijalle esitellään suomalaista kulttuuria, koska tekstin lähtökohta on, että oletettu lukija ei kuulu luonnollisesti suomalaiseen kulttuuripiiriin vaan on sen ulkopuolinen ihmettelijä.

Molemmat oletukset voidaan palauttaa pohjimmiltaan kysymykseen siitä, kenen ymmärretään kuuluvan suomenkielenpuhujien ryhmään ja millainen tämän ryhmän nähdään olevan. Aineiston oletetusta lukijasta erottuvat piirteet ilmentävät aineiston kieli-ideologiaa: monikielisyttä ei pidetä aineistossa rikkautena eikä oppijan äidinkieltä käytetä lainkaan hyödyksi toisen kielen oppimisessa. Voisi ajatella, että yksikielisyys ei ole ainoastaan oletetun lukina ominaisuus, vaan yksikielisyys nähdään aineistossa luonnollisena tai jopa ideaalina tilana. Toisaalta suomen kieltä ei nähdä oletetun lukijan omana kielenä vaan ”meidän muiden” kielenä. Koska oletettu lukija ei ole suomenkielinen, hän ei voi myöskään tuntea suomalaista kulttuuria erinomaisesti tai kokea sen olevan hänen oma kulttuurinsa. Ajatus siitä, että vain äidinkielinen puhuja voi kuulua kielenpuhujien ryhmään, sisältää myös ajatuksen siitä, että on olemassa yhtenäinen kielenpuhujien ryhmä ja sen puhuma yksi kieli (Dufva & Pietikäinen 2009). Oletetun lukijan ominaisuudet paljastavat tekstin kieli-ideologian, jossa ideaalitalanne on yksikielisyys.

Lukijan näkeminen suomalaisessa kulttuurissa vieraana ja vieraskielisenä linkittyvät myös aineiston stereotyyppiseen kuvaan Suomesta. Kun kirjassa esitellään Suomea ja suomalaisuutta, johon kuuluu Penttejä ja Pirjoja, salmiakkia ja heviä mutta ei arkista monikielisyttä, aineisto jättää esittelemättä sitä osaa Suomesta, joka voi kirjan todelliselle käyttäjälle olla tuttu. Erityisen olennaista on se, että juuri tätä todellisuutta voi tekstin todellinen lukija monikielisenä suomalaisena olla muovaamassa. Valtaosa (61 %) kaikista vieraskielisistä lukio-opiskelijoista opiskelee pääkaupunkiseudun oppilaitoksissa (Kumpulainen 2017, 41). Pennycook (2007, 6) kuvaa tapoja, joilla kulttuuriset muodot liikkuvat, muuttuvat ja tulevat uudelleen hyödynnetyiksi muodostaen uusia identiteettejä



uusissa konteksteissa. Kun ihmiset liikkuvat fyysisesti ja sosiaalisesti paikasta toiseen, heidän kielelliset käytänteensä ja resurssinsa muuttuvat ja samalla kielten ja kielellisten resurssien arvostus muuttuu. Toisin sanoen kielten arvostus voi vaihdella kontekstista toiseen. (Blommaert 2003.) Aineistossa ei huomioida lainkaan oppijoiden omaa aktiivista toimintaa, kun he ovat suomen kieltä haltuunsa vaan heidät nähdään kielen omaksujina, jotka hallitsevat kieliopin metakieltä ja joilla on monipuolinen sanasto mutta jotka eivät kuitenkaan itse muovaa kieltä omanlaisekseen – tai edes koe suomen kieltä omakseen. Tämäkin kiertyy yksikielisyyden ideologiaan: ajatus palautuu siihen, että yksikielinen natiivipuhuja voi kehittää kieltä, monikielinen ainoastaan havainnoi kieltä sen ulkopuolelta.

Yksikielisyyden ideologia ilmenee aineistossa monin tavoin. Yksikielisyyys nähdään aineistossa luonnollisena tai jopa ideaalina tilana. Tämä on vastakkaista lukion opetussuunnitelmalle, jossa monikielisyyys nähdään voimavarana (LOPS 2019, 23) ja koulun tehtävänä nähdään monikielisen identiteetin tukeminen (LOPS 2019, 44). On totta, että monikielisyyys muovaa monikielisten identiteettiä. Monikielisyyden vaikutus ei kuitenkaan toimi vain yhteen suuntaan: monikielinen arki ja monikieliset puhujat muovaavat myös suomen kieltä. Suomea on aina puhuttu monella tavalla eikä voida sanoa, että on olemassa vain yhdenlaista suomen kieltä: murteet, eri alojen erityissanastot ja tavat käyttää kieltä sekä puhujien omat ideolekit merkitsevät sitä, että on olemassa monenlaista suomen kieltä. Suomessa on aina ollut monia kielivähemmistöjä, joiden identiteetti on muotoutunut kahta kieltä käyttävissä yhteisöissä kuten ruotsin-, saamen-, romanin- ja viittomakielisiä suomalaisia. Kieli-ideologioille tyypillisesti erilaiset keskenään leikkaavat kieli-ideologiat tulevat esiin erityisesti kielen muutostilanteissa (Mäntynen ym. 2012, 327–330). Kieli-ideologiat ohjaavat arvoja ja asenteita ja lopulta vaikuttavat ihmisten käytökseen ja valintoihin; kieli-ideologia on siten myös vallan väline. (Mäntynen ym. 2012, 327–330). Se, millaiseksi uusien suomen kielten käyttäjien identiteetti muodostuu ja millaisen roolin he saavat tässä kielten käyttäjien ryhmässä, ei ole vielä vakiintunut.

## 7. Pohdintaa

Tarkastelin oppikirjasta rajattua aineistoa diskurssien kautta käyttäen hyväkseni oletetun lukijan käsitettä. Halusin lopuksi viedä havaintoni ja johtopäätökseni eteenpäin ja tarkastella, millaisista kieli-ideologioista oletetun lukijan kautta tarjotut lukijapaikat kumpusivat. Tarkastellessani aineistoa kvalitatiivisesti ja valitessani vielä itselleni tärkeän aiheen olen tietoisesti ottanut riskin siitä, että aineistosta tekemäni johtopäätökset ovat subjektiivisesti väärittyneitä. Toisaalta oma tarkastelukulmani antoi mahdollisuuden käsitellä aineistoa aivan tietystä näkökulmasta ja tuoda esiin esimerkiksi kieleen liittyviä kysymyksiä, joista minulla itselläni on vankka opetuskokemus. Pyrin rajaamaan aineiston huolellisesti ja perustellusti. Pyrin esittämään analyysiprosessini tarkasti, jotta lukija pääsee käsiin analyysin vaiheisiin ja pystyy ottamaan kantaa työn objektiivisuuteen. Pyrin myös antamaan esimerkkejä analyysiprosessini tueksi, jotta lukija pystyisi arvioimaan analyysiprosessin tarkkuutta. Perustelin myös johtopäätökseni niistä huomioista käsin, jotka olin tehnyt aineistosta, mutta toisaalta vertasin johtopäätöksiäni myös muualta saatuihin tuloksiin. Analyysin kaikissa vaiheissa palasin aineistoon ja peilasin johtopäätöksiäni koko aineistoon yrittäen näin välttää vinoumat analyysissä.

Oppikirjoista rajaamalla aineistolla pystyin pääsemään käsiksi oletetun lukijan kuvaan ja oletetun lukijan ominaisuuksien kautta kieli-ideologioihin, koska oppikirja itsessään väistämättä heijastaa ajassa olevia arvoja ja arvostuksia. Kuten monissa aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, oppikirja voi toisintaa maailmankuvaa tai kantaa arvolatauksia, jotka ovat opetussuunnitelman vastaisia ja joita on vaikea havaita (esim. Mikander 2016). Kuten mikä tahansa teksti, oppikirjoista rajaamani aineisto heijastaa takaisin niitä asenteita, arvoja ja ideologioita, joita ympäröivässä maailmassa vallitsee. Tarkastelun kohteena oli ennen kaikkea oppikirjasta rajatun aineiston kielelliset valinnat, ja tarkasteluni lähtökohta oli systeemis-funktionaalinen käsitys kielestä resurssina. Pyrin avaamaan metodologisia valintojani tässä työssä, jotta lukija pystyisi arvioimaan koko tutkielman luotettavuutta.

Aineisto on rajattu lukiossa käytetystä kirjasarjasta, joka on tällä hetkellä ainoa vallitsevan opetussuunnitelman mukainen käytettävissä oleva valmis opetusmateriaali.

Tässä työssäni olen analysoinut vain niitä tekstejä, jotka on tehty kirjaa varten, joten oppikirjasarjan muut tekstit voivat hyvinkin olla ristiriidassa työssäni analysoidun aineiston kanssa. Ne voivat siis tuoda lisä- tai ristivaloa aineistosta tehtyihin havaintoihin ja muuttaa todellisen lukijan kokemusta koko kirjasta. Kirjaa laatiessaan kirjantekijät ovat olleet monessa ristipaineessa ja tekijät ovat saattaneet joutuneet tekemään monia valintoja, jotka ovat ehkä johtaneet siihen, että aineistossa on havaittavissa tiettyjä oletuksia.

Aineistosta löytyi kolme diskurssia, joista piirtyi esiin kuva oletetusta lukijasta yksikielisenä, ei-suomea äidinkielenään pitävänä, jolla on jokin muu oma kulttuuri kuin suomalainen. Yksikielisyys nähdään aineistossa luonnollisena tilana, vaikka tosiasiasa äidinkieli ei suinkaan ole aina yksinkertaisesti määriteltävissä. Tulosten perusteella herää kysymys, voisiko S2-opetuksessa oppikirja tukea paremmin kielenkäyttäjän identiteetin kehittymistä. Kielitaito ja identiteetti ovat monin tavoin kytköksissä (Dufva & Pietikäinen 2009). Monikielisyys ei aina ole yksiselitteistä eikä äidinkieli ole aina puhujan vahvin kieli (Skutnabb-Kangas 1988, 49). Uudessa lukion opetussuunnitelmassa on linjattu tavoite kielitietoisesta opetuksesta ja monikielisuuden näkemisestä voimavarana ja erityisesti äidinkielen eri oppimäärät nähdään osana kielikasvatusta, jossa monikielinen kompetenssi vahvistuu (LOPS 2019 23, 41, 66). Monella oppijalla on hallussaan sekä monia kieliä että monenlaisia suomen kielen resursseja, joita olisi tärkeää huomioida ja tukea – ja joita voisi myös hyödyntää opetuksessa.

Aineiston kolme diskurssia olivat palautettavissa yksikielisuuden ideologiaan. Kieli-ideologiat heijastelevat muuttuvaa kieltä ja kielellisten resurssien valtasuhteita. Aineistosta nousevan yksikielisuuden ideologian valossa voi pohtia, tunnustetaanko monikielisen oppijan kielellisiä resursseja sittenkään koulussa tarpeeksi. Voisiko oppijan omia kielellisiä resursseja käyttää paremmin hyväksi koulukontekstissa? Voisivatko oppikirjat olla tukemassa opiskelijan käsitystä käytössä olevista kielistään resursseina ja olla opastamassa siinä, miten kielellisiä resursseja voisi hyödyntää? S2-opetus kiertyy väistämättä kieli-ideologioiden ympärille, koska oppijat ovat yleensä ainakin kaksikielisiä suomen ollessa toinen kieli. Kun oppimääriä valitaan, päätöksillä voi olla pitkäaikaisia seurauksia. On harmillista, jos oppiaineen kirjat eivät ole vapaita ennakkooletuksista, joita suomi toisena kielenä -aineen opiskeluun voi liittyä ja jotka voivat olla vaikuttamassa, kun oppimäärää valitaan.

Aineistosta kumpuavat oletukset eivät kuitenkaan tarkoita, että ne toistuisivat opetuksessa sellaisinaan. Omalla käsittelyllään opettaja voi avata ja kyseenalaistaa tarjottuja oletuksia. Käsittelemälläni oppikirjasarjalla voi toisaalta olla tyypillistä oppikirjasarjaa enemmän mahdollisuuksia muokata arvoja ja asenteita, koska se on ainoa tarjolla oleva oppikirja. Lisäksi juuri lukio-opiskelija todennäköisesti käyttää oppikirjoja itsenäisesti, kun valmistautuu ylioppilaskirjoituksiin. Voisikin olla kiinnostavaa tutkia, miten opettajat käsittelevät oppikirjojen kieli-ideologioita tai oppikirjojen olettamuksia lukijoista. Voisi myös olla kiinnostavaa tutkia, huomaavatko he oppikirjojen välittämiä oletuksia ja miten he suhtautuvat oppikirjojen välittämään maailmankuvaan. Miten oppikirjan lukija kokee ajatuksen yksikielisyyden olettamuksesta? Entä opiskelija, joka identifioi suomen ainakin yhdeksi äidinkielekseen?

Kieliryhmään kuulumisen ei ole aika- ja paikkasidonnaista (Blommaert 2003). Suomessa asuva voi helposti pitää yhteyttä muun kieliseen yhteisöön tai seurata esimerkiksi tietyn maan mediaa (ks. Haikkola 2012). Kielet sekoittuvat arjessa luoden uusia kielimuotoja. Itä-Helsingin monikielisyyttä tutkiessa on havaittu, että monikieliset opiskelijat pystyivät vaihtamaan kielen täydellisesti hallitun kirjakielen kirjoittamisesta ”huonon suomen” puhumiseen hassutellakseen keskenään tai ivatakseen opettajia (Lehtonen 2015). Käyttäessään monipuolisia kielellisiä resurssejaan monikieliset puhujat luovat ja käsittelevät omaa kieli-identiteettiään, mutta he ovat myös kehittämässä suomen kieltä eteenpäin. Aineistosta kumpuava yksikielisyyden ideologia olettaa lukijaa, joka omaksuu kieltä, mutta jolla ei itse ole vaikutusta suomen kieleen. Toiminnallinen kaksikielisyyys tarkoittaa sellaista kielitaitoa, jolla pystytään toimimaan kahdella kielellä, mutta myös kielten käyttämistä toisia täydentämällä, mahdollisesti myös uutta luovalla tavalla. (vrt. (Suni 2008, 35, Dufva & Pietikäinen 2009.)

Lähdin etsimään vastauksia tutkimuskysymyksiini myös henkilökohtaisesta tutkimusintressistä. Teen päivittäin työtä monikielisessä ympäristössä ja työskentelen sen puolesta, että myös toisen kielen puhujilla tai suomea myöhemmin elämässään oppivilla olisi yhtäläinen oikeus suomen kieleen kuin äidinkielenään suomea puhuvilla. Pohdin, heijastaako oppikirja myös ainakin yhtä - ei vain koulun - vaan myös yhteiskunnan tasolla vallitsevaa kieli-ideologiaa. Yhteiskunnallisella tasolla monikielisten oppijoiden kieliresurssien huomiointi voi olla merkittävää. Tarjotaanko

monikieliselle paikkaa koulun ulkopuolellakaan kielen aktiivisena käyttäjänä ja kehittäjänä vai ulkopuolisena kielen oppijana ja suomalaisen kulttuurin ihmettelijänä? Yhtäläinen oikeus suomen kielen käyttöön, kehittämiseen, ylläpitämiseen, puolustamiseen ja rakastamiseen kun kuuluu myös myöhemmin elämässään kielen oppineille tai suomea syntymästään asti toisena kielenään puhuville.

## Lähteet

### Aineistolähteet

K1, K2 = Eloranta, N., Lehtosaari, H. (2017). *Kipinä 1-2*. Helsinki: Finn Lectura.

K3, K4 = Eloranta, N., Lehtosaari, H. (2018). *Kipinä 3-4*. Helsinki: Finn Lectura.

K5, K6 = Eloranta, N., Lehtosaari, H. (2018). *Kipinä 5-6*. Helsinki: Finn Lectura.

Eloranta, N., Lehtosaari, H. (2013). *Kipinä 1-2*. Helsinki: Finn Lectura.

Eloranta, N., Lehtosaari, H. (2013). *Kipinä 3-4*. Helsinki: Finn Lectura.

Eloranta, N., Lehtosaari, H. (2013). *Kipinä 5-6*. Helsinki: Finn Lectura.

### Kirjallisuuslähteet

Aalto, E. (2008). Mihin koulun tekstit sosiaalistavat? S2-oppijan haasteita. Teoksessa M. Garant, I. Helin, & H. Yli-Jokipii (toim.), *Kieli ja globalisaatio - Language and globalization*, AFinLAn vuosikirja , 66. s. 71-95.

Aalto, E., Mustonen, S., Tukia, K. (2009). Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 3/2009, s. 402–423.

Saatavilla verkossa: <https://journal.fi/virittaja/article/view/4204>.

Ahern, L. (2012). *Living Language: an introduction to linguistic anthropology*. Malden: Wiley Blackwell.

Ahtineva, A. (2000). *Oppikirja – tiedon välittäjä ja opintojen innoittaja? Lukion oppikirjan Kemian maailma 1 – tiedonkäsitys ja käyttökokemukset*. Turku: Turun yliopisto.

Alhanen, K. (2007). *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa*. Helsinki: Gaudeamus.

Atjonen, P. (1993). *Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä*. Kajaanin opettajankoulutuslaitos, Oulun yliopisto Julkaisusarja E 11.

Bakhtin, M.M. (2004). Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar: Stylistics in Teaching Russian Language in Secondary School. Käänt. L. Stone. *Journal of Russian and EastEuropean Psychology*, 42 (6), 12-49.

- Baquedano-Lopéz, P. & Kattan, S. (2007). Growing up in a multilingual community: Insights from language socialization. Teoksessa Auer, P. & Wei, L. (toim.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* 5, 69-100. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Blommaert, J. (2003). Commentary. *A sociolinguistics of globalization*. – *Journal of Sociolinguistics* 7 (4) s. 607–623.
- Booth, C. (1961). *The Rhetoric of Fiction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Caruana, S. & Lasagabaster, D. (2011). Using a holistic approach to explore language attitudes in two multilingual contexts: the Basque country and Malta. Teoksessa Varcasia, C. (toim.), *Becoming multilingual: language learning and language policy between attitudes and identities* s. 36–94. New York: Peter Lang.
- Chambers, J. K. (2009). *Sociolinguistic theory – Linguistic variation and its social significance*. Toinen, uudistettu painos. UK: Wiley-Blackwell.
- Chatman, S. (1978). *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca and London: Cornell University press.
- Darby, DA. (2003). Form and Context Revisited. *Poetics Today* 24:3, 423-436.
- Dufva, H. (2013). Suomi toisena kielenä ja äidinkieli samassa opetuksessa. Teoksessa Keisanen, T., Kärkkäinen, E., Rauniomaa, M., Siitonen, P. Siromaa, M. (toim.): *aFinLa-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 213/no. 5, 57-73.
- Dufva, H. & Pietikäinen, S. (2009). Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli* 29:1 s. 1–14.
- Dufva, H (2002).. Dialogia suomalaisuudesta. Teoksessa Laihiala-Kankainen, S., Pietikäinen, S., Dufva, H. (toim.): *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Bristol: Multilingual matters.
- De Houwer, A. (1998). By way of introduction: Methods in studies of bilingual first language acquisition. *International Journal of Bilingualism*, Vol. 2:3, 249–263.
- Ekonoja, A. (2014). Oppimateriaalien kehittäminen, hyödyntäminen ja rooli tieto- ja viestintätekniikan opetuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Elomaa, E. (2009). *Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen*. Jyväskylä Studies in Humanities 122. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Englund, B. (1999). *Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande*. Pedagogisk Forskning i Sverige 4(4), 327–328.  
Verkossa osoitteessa <http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/englund.pdf>
- Fairclough, N. (1997). *Miten media puhuu* (V. Blom & K. Hazard, suom., 2. painos). Tampere: Vastapaino.
- Fludernik, M. (2003). History of Narratology: A Rejoinder. *Poetics Today* 24:3, 405–411.
- Forsander, A. (2013). Maahanmuuttajien sijoittuminen työelämään. Teoksessa Martikainen, T., Saukkonen, P. ja Säävälä, M. (toim.): *Muuttajat: kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Toim. Gaudeamus, Helsinki 2013.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching. Theory, research and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. (2000). Koulun arkea tutkimassa – kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. *Naistutkimus* 20(1), 17–32
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Grosjean, F. & Byers-Heinlein, K. (2018). *The Listening Bilingual: Speech Perception, Comprehension, and Bilingualism*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Haikkola, L. (2012). *Monipaikkainen nuoruus. Toinen sukupolvi, transnationaalisuus ja identiteetit*. Helsingin yliopisto, Sosiaalitieteiden laitos.
- Halonen, M. (2010). Äidinkieli, ensikieli, omakieli. Teoksessa *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, syyskuu 2010.  
Verkossa:  
<http://www.kieliverkosto.fi/article/aidinkieli-ensikieli-oma-kieli/>
- Hakulinen, A., Kalliokoski, J., Kankaanpää, S., Kanner., Koskenniemi, K., Laitinen, L., Maamies, S., Nuolijärvi, P. (2009): *Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 155. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Halliday, M.A.K. (1994). *Introduction to Functional Grammar*, 2nd edition. London: Edward Arnold.



- Hannus, M. (1996). *Oppikirjan kuvitus: koriste vai ymmärtämisen apu*. Turun yliopisto, Turku.
- Harinen, P. & –Ronkainen, J. (2010). ”Uusi tuuli puhaltaa, painaa pilviin juuret.” Monikulttuuriset nuoret ja kulttuurisen erilaisuuden puolustus. Teoksessa *Maahanmuutto ja sukupolvet*. 273–291. Tietolipas 233. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Harjunen E. ja Rautopuro J. (2014). *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2015: 8.
- Heinonen, J-P. (2005). *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsinki.
- Hiidenmaa, P. (2014). Miten käy, kun oppikirjan sijaan tai rinnalle tulee aineistojen kirjo? Teoksessa *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa*. Helsinki: ÄOL.
- Hiidenmaa, P., Löytönen, M. & Ruuska, H. (toim.) (2017). *Oppikirja Suomea rakentamassa*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.
- Hämäläinen, E. (1982). Suomen opettaminen vieraalla kielellä – kokemuksia ja ongelmia. Teoksessa Karlsson, Fred (toim.) *Suomi vieraana kielenä*. Juva: WSOY. 147-161.
- Hyvärinen, S. & Erola, J. (2011). Perhetaustan vaikutus toisen polven maahanmuuttajien kouluttautumiseen Suomessa: Mahdollisuuksien tasa-arvo stressitestissä? *Yhteiskuntapolitiikka* 76 (2011):5, 644-657.
- Ikävalko, E. (2016). *Vaikenemisiä ja vastarintaa: Valtasuhteet ja toiminnan mahdollisuudet oppilaitosten tasa-arvosuunnittelussa*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 270. Helsingin yliopisto.
- Iser, W. (1972). *Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*. Käännetty 1974: Iser, W. *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose from Bunyan to Beckett*. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.
- Jaakola, M., Töyry, M., Helle, M., Onikki-Rantajääskö, T. (2014). Construing the reader: A multidisciplinary approach to journalistic texts. *Discourse & Society* 2014, vol. 25(5), 640–655.
- Jokinen, A, Juhila, K & Suoninen, E (1999). *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (1993). Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analytyttiset käsitteet. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen E. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Jyväskylä: Vastapaino. 17–47.

Jokinen, A. & Juhila, K. (1999). Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E (toim.) 1999: *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino. 54–97

Joutsenlahti J. (2006). Matematiikan oppimateriaali ja oppilaan matemaattinen ajattelu. Teoksessa Asunta T., & Viiri J. (toim.) *Polkuja tutkimukselliseen opettamiseen ja oppimiseen matemaattisissa aineissa*. Jyväskylä, 231-242.

Kalliokoski, J. (2009). Tutkimuskohteena monikielisyys ja kielten kohtaaminen. Teoksessa Kalliokoski, Jyrki – Lari Kotilainen – Päivi Pahta: *Kielet kohtaavat* s. 9–22. Tietolipas 227. Helsinki: SKS.

Karvonen, U., Tainio, L., Routarinne, S. & Slotte, A. (2015). Tekstit selitysten resursseina oppitunnilla. *Puhe ja Kieli*. 35, 187-209.

Karvonen, U., Routarinne, S. & Tainio, L. (2017). Oppia kirjoista. Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalientutkimukseen. *Kasvatus & Aika* 11(4) 2017, 39–57.

Kilpi-Jakonen, E. (2012). Does Finnish educational equality extend to children of immigrants? *Nordic Journal of Migration Research*, 2(2), 167-181.

Kumpulainen, T. (2017). Vieraskieliset lukiokoulutuksessa. Teoksessa Hanna Portin (toim.) *Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla*. s. 37–50. Raportit ja selvitykset 2017: 10. Helsinki: Opetushallitus.

Kuusela J., Etelälahti A., Hagman Å., Hievanen R., Karppinen K., Nissilä L., Rönnerberg U. ja Siniharju M. (2008). *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus - tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Opetushallitus, Helsinki.

Laajasalo, T. (2001). *Seksuaalisuus lukion oppikirjoissa: systemaattinen analyysi lukion uskonnon, elämäkatsomustiedon, filosofian, psykologian, terveystiedon ja biologian oppikirjojen seksuaalisuusteeman käsittelystä kuuden seksuaaliteorian ja lukion 1994 opetussuunnitelman perusteiden valossa*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Latomaa, S. (2007). Kotikielestä äidinkielen ja kaksikielisyyteen. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaan kallis – opas oman äidinkielen opetukseen*. Opetushallitus.

Helsinki: Edita Prima Oy, 36–40.

Latomaa, S., & Aalto, E. (2009). Suomi toisena kielenä opetuksen "ideologiat" ja käytänteet. *Virittäjä*, 113(3), s. 444–448.

Latvala, J., Peltonen, E., Saresma, T. (2004): *Tutkija kertojana, Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen*. Nykykulttuurin tutkimuskeskus.

Lehtonen, H. (2008). Maahanmuuttajataustaisten koululaisten monet kielet. Teoksessa Routarinne, S. ja Uusi-Hallila, T. (toim.), *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. s. 103–124.

Lehtonen, H. (2015). Tyylitellen. *Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/155659>

LOPS 2015 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/download/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)

LOPS 2019 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2021. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/lukion-opetussuunnitelman-perusteet-2019>

Lukiolaki (629/1998). Laki lukiolain muuttamisesta (766/2004), ylioppilastutkinnon järjestämisestä annettuun laki (672/2005) ja ylioppilastutkinnosta annettu asetus (915/2005).

Verkossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714>

Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. (2008). *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Martin, J.R. & Rose, David (2008). *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox Publishing Ltd.

Martin, M. & Siitonen, K. (2005). Iso apu meille ja muille. *Virittäjä*, 109, s. 583–593.

McWhinney, X. (1987). Applying the Competition Model to bilingualism. *Applied psycholinguistics*. 8 (4): 315–327.

Verkossa: <http://psyling.psy.cmu.edu/papers/years/1987/CMbiling.pdf>

Mikander, P. (2014). Western values under thread? Perceptions of “us” and “them” in history textbooks in Finnish Schools. Teoksessa Vuorinen, Marja, Kotilainen, Noora &

Vuorinen, M., Kotilainen, N., & Huhtinen, A-M. (toim.) (2014). *Binaries in Battle: Representations of Division and Conflict*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Mikander, P. (2016). *Westerners and others in Finnish school textbooks*. Helsinki: University of Helsinki.

Mikkilä, M. & Olkinuora E. (1995). *Oppikirjat ja oppiminen*. Turku: Turun yliopisto.

Mikkilä-Erdman, M., Olkinuora, E. ja Mattila, E. (1999). Muuttuneet käsitykset oppimisesta ja opettamisesta – haaste oppikirjoille. *Kasvatus* 30 (5), 436-338.

Mikkilä, M., Olkinuora, E. (1995). *Oppikirjat ja oppiminen*. Oppimistutkimuksen keskus, julkaisuja 4. Turku: Painosalama Oy.

Mäntynen, A., Halonen, M., Pietikäinen, S. & Solin, A. (2012). Kieli–ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. *Virittäjä* 116 (3). 325–348.  
Verkossa <http://journal.fi/virittaja/article/view/6815/5671>

Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K. & Dufva, M. (2009). Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Keuruu: Opetushallitus, 36–61. OPH 2010. OPH 2009. Opetushallituksen julkaisuja.

Nuolijärvi, P. ( [1991] 1992): Monikielinen Suomi. Teoksessa Lehtinen, T, & Shore, S. (toim.), *Kieli, valta ja eriarvoisuus. Esitelmää 18. kielitieteen päiviltä* s. 11–32. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Olkinuora, E., Mikkilä, M. & Laaksonen, E. (1995). Opettajat, oppilaat ja oppimateriaali: oppikirjasidonnaisuudesta oppimateriaalin kriittiseksi käyttäjäksi. Teoksessa M. Mikkilä & E.Olkinuora (toim.): *Oppikirjat ja oppiminen*. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen julkaisuja 4, 83-99.

Opetushallitus (2008). Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat lukiokoulutuksessa. Opetushallituksen julkaisuja. Luettavissa:  
[http://www.oph.fi/julkaisut/2008/maahanmuuttajataustaiset\\_opiskelijat\\_lukiokoulutuksessa\\_2008](http://www.oph.fi/julkaisut/2008/maahanmuuttajataustaiset_opiskelijat_lukiokoulutuksessa_2008)

Opetushallitus (2016). Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. Opetushallituksen julkaisuja. Luettavissa  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/oph\\_suomi\\_toisena\\_kielena\\_esite\\_210x210\\_v3\\_sivuittain.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/oph_suomi_toisena_kielena_esite_210x210_v3_sivuittain.pdf)

OPH:n selvitys 2018 = Opetushallituksen selvitys (2018). Selvitys suomalaisen ylioppilastutkinnon järjestämisestä englannin kielellä. Verkossa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/160633>

Oph.fi/tilastot. Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot.  
<https://www.oph.fi/fi/tilastot/maahanmuuttajien-koulutuksen-tilastot>

Oteiza, T. (2003). How contemporary history is presented in Chilean middle school textbooks. *Discourse & Society*, 14 (5), 639-660.

Paavola, H. & Dervin, F. (2015). The alphabet gone wrong? Diversities in Three Finnish ABC-books. Teoksessa Hahl, Kaisa, Niemi, Pia-Mari, Longfor, Rita & Dervin, Fred (toim.), *Diversities and Interculturality in Textbooks*.

Palmu, T. (2003). *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189. Helsinki: Yliopistopaino.

Paunonen, H. (1996). Suomen kielen ohjailun myytit ja stereotypiat. *Virittäjä* 100 (4). 544 – 555.  
Verkossa <http://elektra.helsinki.fi/se/v/0042-6806/100/4/suomenki.pdf>

Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows*. New York: Routledge.

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.

Pitkänen-Huhta, A. (2003). Texts and interaction: Literacy practices in the EFL classroom. Jyväskylä: *Studies in Languages* 44.

Piippo, I., Vaattovaara, J., Voutilainen, E. (2016). *Kielen taju: Kieli, asenteet ja ideologioita*. Art House.

POPS 2014. *Peruskoulun opetussuunnitelma 2014*. Helsinki: Opetushallitus.  
Luettavissa:  
[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus)

Pudas, A.-K. (2013). Investigating possibilities to develop textbooks to implement global education in basic education instruction. *IARTEM e-Journal* 5(2), 1–22.

Pudas, A.-K. (2015). A Moral Responsibility or an Extra Burden? A Study on Global Education as Part of Finnish Basic Education. *Acta Universitatis Ouluensis, E* 154. Oulun yliopisto.

Rimmon-Kenan, S. (1991) *Kertomuksen poetiikka*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Rintala, P. (1998). Kielikäsitys ja kielenohjailu. *Sananjalka* 40. s. 47–65.

Robitaille, D. F., Schmidt, W. H., Raizen, S., McKnight, C., Britton, E. & Nicol, C. (1993). *Curriculum frameworks for mathematics and science*. 2nd edition. Vancouver: Pacific Educational Press.

Rusama, J. (2001) *Uskonto, elämäkatsomustieto ja tapakasvatus.: Oppimistulosten arviointi perusopetuksen päättövaiheessa*. Helsinki: Opetushallitus, 2002.

Ruuska, H. (2015). Mitä oppikirjailija osaa? Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen, & A. Rutanen (toim.): *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 17–26

Schieffelin, B., Woolard, K., Kroskrity, P. (toim.) (1998). *Language ideologies. Practice and theory. Oxford Studies in Anthropological Linguistics*. New York: Oxford University Press.

Scovel, T. (2000). A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 213–223.

Silverstein, M (1979) Language structure and linguistic identity. Teoksessa Clyne, P. R., Hanks, W. F & Hofbauer, C. (toim): *The elements: a parasection in linguistic units and levels*, s. 193-247. Chicago: Chicago Linguistic Society.

Skutnabb-Kangas, T. (1988). *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. *Linguistica & philologica – sarja*. Helsinki: Gaudeamus.

Selander, S. (1991) Pedagogic text analysis. Teoksessa Julkunen M-L., Selander, S. & Åhlberg, M. *Research on texts at School*. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 37. Joensuun yliopisto: Joensuu, 35–87.

Sunderland, J. (2000). New understandings of gender and language classroom research: Texts, teacher talk and student talk. *Language Teaching Research*, 4 (2), 149–173.

Sunderland, J., Cowley, A.; Rahim, F.A; Leontzakou, C. & Shattuck, J. (2000). From bias “in the text” to “teacher talk around the text.” An exploration of teacher discourse and gendered foreign language textbook texts. *Linguistics and Education*, 11 (3), 251–286.

Suni, M. (2008). Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. *Virittäjä*, 112 (2). 1-7

Verkossa: [http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/suni2\\_2008.pdf](http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/suni2_2008.pdf)

Tainio, L., Karvonen, U. & Routarinne, S. (2015). Käsitykset oppimateriaalin käytöstä opettajaidentiteetin rakentumisen välineenä. Teoksessa M. Kauppinen; M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) *Rajaton tulevaisuus. Kohti kokonaisvaltaista oppimista*, (s. 189–206). Ainedidaktisia tutkimuksia 8. Jyväskylä: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.

Tainio, L. & Teräs, T. (2010). Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa. Raportit ja selvitykset 2010: 8. Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/julkaisut/2010/sukupuolijäsennys\\_perusopetuksen\\_oppi\\_kirjoissa](http://www.oph.fi/julkaisut/2010/sukupuolijäsennys_perusopetuksen_oppi_kirjoissa)

Tanner, Johanna (2012). *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus: Pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa*. Väitöstutkimus. Helsingin yliopiston Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.

Verkossa:

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/32474/rakennet.pdf?sequence=19.8.2015>

Tilastokeskus (2015). Maahanmuuttajat väestössä.

<http://tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa>

[http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2015/01/vaerak\\_2015\\_01\\_2016-09-23\\_tie\\_001\\_fi.html](http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2015/01/vaerak_2015_01_2016-09-23_tie_001_fi.html)

Törnroos, J. (2004). *Opetussuunnitelma, oppikirjat ja oppimistulokset – 7. luokan matematiikan osaaminen arvioitavana*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Varis, T. (1990). Mitä tarjottavaa Foucault'lla on valtatutkijoille? *Politiikka* 32 (2), 112-121.

Vehkanen, M. (2015). *Kieliopista kommunikaatioon: suomi toisena ja vieraana kielenä – oppikirjat vuosina 1866-1953*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Woolard, K & Schieffelin, B. (1994). Language ideology. *Annual Review of Anthropology* vol. 23 55–82.

Ylioppilastutkintolautakunta, tilastot (=YTL, tilastot). Ylioppilastutkintoon ilmoittautuneiden määrät kokeittain.

Verkossa: <https://www.ylioppilastutkinto.fi/ext/stat/FS2020A2011T2010.pdf>